

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA
DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA
E PSICOLOGIA APPLICATA – FISPPA

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN PEDAGOGIA

Tesi di Laurea Magistrale

***VERSO UNA DIDATTICA POLIFONICA:
L'IMPROVVISAZIONE COME ATTIVITÀ ACCESSIBILE,
FIORENTE E INVENTIVA***

Relatrice

Eleonora Zorzi

Laureanda Deborah Comparin

Matricola 2058178

*Siamo fatti di-versi, perché siamo poesia.
- Marangoni G.*

INDICE

INTRODUZIONE.....	5
I° CAPITOLO: UN QUADRO TEORICO PER INTERPRETARE E PROMUOVERE ATTIVITÀ INCLUSIVE.....	7
1.1 L'evoluzione del concetto di attività.....	8
1.2 Nuove prospettive di <i>agency</i> e di sviluppo umano.....	15
1.3 Verso la realizzazione di <i>pratiche</i> polifoniche, improvvisative e inclusive.....	19
II° CAPITOLO: IL PROFILO DELL'INSEGNANTE TRA IMPROVVISAZIONE E POLIFONIA.....	25
2.1 Dall'insegnante di <i>sostegno</i> all'insegnante di <i>tutti</i>	25
2.2 Dall'insegnante improvvisatore.....	28
2.3 ...all'insegnante polifonico.....	31
2.4 Il <i>co-teaching</i> per realizzare la didattica inclusiva.....	34
III° CAPITOLO: LA RICERCA.....	37
3.2 L'osservazione partecipante.....	40
3.3 Descrizione dei dati raccolti dalle osservazioni.....	44
3.3.1. Esercizi per la formazione del <i>safe creativity environment</i>	44
3.3.2. Ascolto attivo.....	45
3.3.3. Lo strumento suona te.....	48
3.3.4. Performance e improvvisazione.....	48
3.4 Interpretazione dei dati.....	49
3.4.1 <i>Jazzing</i>	50
3.4.2 <i>Swing</i>	51
3.4.3 <i>Free</i>	53
3.4.4 <i>Fusion</i>	55
3.4.5 <i>Soul</i>	56
3.4.6 <i>Cool</i>	58

3.4.7 <i>Groove</i>	60
3.4.8 <i>Improvvisazione</i>	61
3.5 Il questionario.....	64
3.6 Analisi dei dati raccolti dal questionario.....	67
3.6.1 Dati anagrafici, formazione ed esperienza professionale.....	67
3.6.2 I sei aspetti del profilo dell'insegnante polifonico.....	70
3.6.3 <i>Rispetto e interesse per la diversità</i>	71
3.6.4 <i>Fiducia nelle/delle possibilità</i>	74
3.6.5 <i>Senso di comunità</i>	76
3.6.6 <i>Apertura al cambiamento</i>	78
3.6.7 <i>Attitudine esplorativa</i>	81
3.6.8 <i>Passione creativa</i>	84
IV° CAPITOLO: ESPERIENZE ED ATTIVITÀ IMPROVVISATIVE E	
INCLUSIVE	88
4.1 Da spazio scolastico ad ambiente da vivere.....	89
4.2 L'alternanza dei turni e il sostegno reciproco.....	91
4.3 L'ascolto attivo e il dialogo.....	93
4.4 L'attitudine improvvisativa.....	94
4.5 L'apertura alla prossimità.....	96
4.6 Verso una <i>didattica</i> polifonica, improvvisativa e inclusiva.....	98
CONCLUSIONE	101
BIBLIOGRAFIA	104
DOCUMENTAZIONE NAZIONALE E INTERNAZIONALE	111

INTRODUZIONE

Uguaglianza, reciprocità e molteplicità.

Questi sono tre dei principi che caratterizzano una didattica polifonica, che si fonda su un approccio inclusivo e un'attitudine improvvisativa per la realizzazione di pratiche educative e didattiche accessibili, fiorenti e inventive.

Il principio di *uguaglianza* – come afferma Santi (2016) – rappresenta la prima condizione necessaria nella forma polifonica dell'insegnamento e si riferisce all'uguaglianza di opportunità, di partecipazione, di interessi, di percezioni e contributi nella costruzione della conoscenza comune (p. 10).

A tal proposito, il primo e il secondo capitolo espongono alcune prospettive teoriche che, ponendo al centro i concetti di *attività*, *agency* e *sviluppo umano*, consentono di ripensare a una formazione per *tutti* gli insegnanti – curricolari e di sostegno – in senso polifonico, che permetta di maturare un approccio alla didattica che concepisca l'inclusione come una responsabilità che non si riferisce solo agli alunni con una disabilità certificata e ai loro insegnanti di sostegno, ma che riguarda *tutti* i professionisti dell'educazione nei confronti di *tutti* gli studenti.

L'uguaglianza, continua Santi (2016), si declina nella *reciprocità* della distanza e della prossimità che coglie nella polifonia l'opportunità – per insegnanti e alunni – di uscire dalla chiusura in se stessi e di proiettarsi in un *safe creativity environment*.

Il principio della *reciprocità* non si riferisce solo ai compagni e ai docenti ma anche agli strumenti, ai mezzi, alle attività e alle modalità di partecipazione, di rappresentazione e di espressione della conoscenza. Tra queste, il processo d'improvvisazione si è rivelato ideale per scoprire nuove potenzialità di sviluppo, di impegno umano che possono favorire la realizzazione personale e sociale di ogni persona coinvolta.

Tale rivelazione trova espressione nel terzo capitolo in cui viene presentata una ricerca che ha coinvolto i frequentanti dei laboratori performativi di teatro, jazz e Dance Ability, proposti del corso CSAS – ciclo VII, anno accademico 2021/2022 – promosso dall'Università di Padova.

In questo capitolo, oltre alla definizione dell'ipotesi di ricerca e del target analizzato, si presentano gli strumenti utilizzati per la raccolta dei dati. In particolare, si descrivono le informazioni raccolte mediante l'osservazione partecipata del laboratorio jazz guidato dagli insegnanti Jimmy Weinstein e Liliana Santon. Tale strumento qualitativo si è rivelato efficace per annotare le emozioni, le prospettive, le fatiche degli alunni ma anche i tratti essenziali delle esperienze proposte, degli strumenti e delle modalità utilizzate dai tutor. Si presenta, poi, un questionario realizzato appositamente per raccogliere dati quantitativi inerenti le caratteristiche dei partecipanti e la loro percezione circa l'impatto dei laboratori performativi sulla maturazione delle sei dimensioni dell'insegnante polifonico.

A partire dai dati raccolti, nel quarto capitolo si propongono le caratteristiche fondamentali per promuovere attività educative e didattiche polifoniche, promuovibili e progettabili da qualsiasi insegnante, anche senza una formazione specifica o esperienza pregressa con le arti performative. L'intento è quello di presentare delle esperienze formative che – proprio per la loro natura inclusiva e la loro attitudine improvvisativa – possono aprire a una *molteplicità* di esiti e direzioni di pensiero e azione, data dalla disponibilità a esplorare alternative che sono state progressivamente riconosciute come preziose opportunità durante un discorso corale imprevedibile e improvvisato (Santi, 2016).

I° CAPITOLO

UN QUADRO TEORICO PER INTERPRETARE E PROMUOVERE ATTIVITÀ INCLUSIVE

La Convenzione ONU dei Diritti delle Persone con Disabilità – approvata nel 2006 dall’Assemblea Generale delle Nazioni Unite – ha definito un nuovo paradigma che, basandosi sul principio di uguaglianza, focalizza l’attenzione sull’applicazione e l’implementazione dei diritti umani a *tutte* le persone, indipendentemente dal loro status personale (Chiurco, 2013). Per gli Stati che hanno approvato questo documento, realizzare l’inclusione significa “spostare il focus dai bisogni ai diritti delle persone e orientare le azioni verso la rimozione delle barriere fisiche e sociali che impediscono la partecipazione piena a tutti gli aspetti della vita e la decostruzione di pregiudizi e stereotipi” (Chiurco, 2013, p. 3).

Nel 2009, con la ratifica parlamentare della Convenzione, anche l’Italia si è assunta questo *dovere inclusivo* – come lo definiscono Santi e Ruzzante (2016) – che “si esprime nello sforzo e nell’impegno esplicito a contrastare l’iniquità che emerge quando le diversità si trasformano in differenze che escludono, anziché in ricchezza comune; quando tali differenze mostrano solo l’aspetto sottrattivo e vengono lette in termini di handicap soggettivi che espongono alla povertà individuale e collettiva” (p. 58).

In particolare, nel riformare il sistema scolastico italiano, l’intento è quello di aprire la scuola “*ad ogni altro ancora, specialmente se diverso*” (Santi, Ruzzante, 2016, p. 72), superando l’idea di didattiche iperspecializzate sulle singole disabilità che vanno ad accentuare l’esclusione della diversità dalle classi ordinarie, eliminando la possibilità di creare sistemi realmente inclusivi.

La consapevolezza che “la didattica può contribuire in modo sostanziale e concreto a realizzare questo tipo di contesti, specie laddove, come a scuola, vi sia un mandato sociale, politico e culturale in tal senso” (p. 72), apre la possibilità di ripensare alla formazione dei docenti – curricolari e di sostegno – per la realizzazione di una didattica polifonica che integri i “valori inclusivi come ideali regolativi e come substrato

degli atteggiamenti che possono [...] favorire la corresponsabilità educativa e didattica” (p. 66).

Dunque, è evidente la necessità di riflettere sulle teorie che si sono concentrate sul concetto di *attività*, di *agency* e di *sviluppo umano*, per iniziare a pensare a una formazione per gli insegnanti che comprenda la didattica inclusiva e che li stimoli a sviluppare sia una certa sensibilità al contesto e alla responsabilità che consenta loro di padroneggiare le “forme fondamentali della differenziazione e variazione didattica a sostegno delle diversità funzionali” (p. 72), e sia un’attitudine improvvisativa per “cercare con insistenza, perseveranza e persino coraggio l’emergere dell’*agency* in ogni persona, per riconoscere o inventare gamme di facilitatori delle diverse progettualità di vita” (p. 69).

1.1 L’evoluzione del concetto di attività

Rispondere al suddetto *dovere inclusivo* significa pensare a delle buone pratiche che riguardano *tutte* le differenze, fondate su una buona organizzazione che permetta la realizzazione di percorsi e progetti di vita *per e nelle* differenze e che non faccia sentire gli alunni come se fossero segnati da un destino immutabile (Canevaro, 2006).

Un profilo di didattica curricolare con approccio inclusivo diventa, così, la base di partenza di ogni docente che voglia muoversi verso una didattica polifonica capace di offrire ai propri alunni contesti educativi e didattici nei quali “ciascuno possa coltivare i mezzi per realizzare le proprie aspirazioni partecipando alla crescita sociale” (Santi, Ruzzante, 2016, p. 66).

Nella promozione dell’educazione inclusiva, quindi, l’attenzione alle pratiche e al cambiamento diventano questioni cruciali tanto da rendere fondamentale la condivisione – tra gli insegnanti – di “un quadro teorico che possa permettere di riconoscere, osservare, descrivere, analizzare, interpretare e comprendere le pratiche realizzate” (Masi, Miolli, 2019, p. 18).

In questo senso, la *Teoria dell’Attività (TA)* può essere considerata un valido modello per leggere e interpretare le pratiche educative in un’ottica inclusiva (Masi, Miolli, 2019).

Come afferma Engeström (2001), questa linea teorica storico-culturale – introdotta da Vygotskij tra gli anni ‘20 e ‘30 del Novecento – si è sviluppata attraverso tre generazioni di ricerca (p. 134).

La prima generazione vede come protagonista Vygotskij – appunto – e il suo concetto di *mediazione culturale* delle azioni che ha permesso di superare “tanto la divisione cartesiana tra corpo e mente, quanto quella illuministica tra individuo e società” (Morselli, 2019, p. 40). Fino a quel momento, infatti, se “gli orientamenti dominanti hanno dato la priorità a una concezione dell’individuo come fruitore di cultura” (Sannino, 2011, p. 107), con il paradigma storico-culturale, Vygotskij ha sostenuto che la caratteristica distintiva della psicologia umana deriva dal processo di interiorizzazione di attività che nascono nella società e che si sviluppano nella storia (Vygotskij, 1978), evidenziando – così – l’influenza degli strumenti culturali nello sviluppo delle funzioni psichiche (Masi, Miolli, 2019).

Quindi, l’azione complessa e mediata – con la quale si trascende la semplice relazione *soggetto-stimolo-risposta* dei comportamentisti – può essere rappresentata da una nuova triangolazione che include il *soggetto, l’oggetto e l’artefatto mediatore* (Engeström, 2001, p. 134).

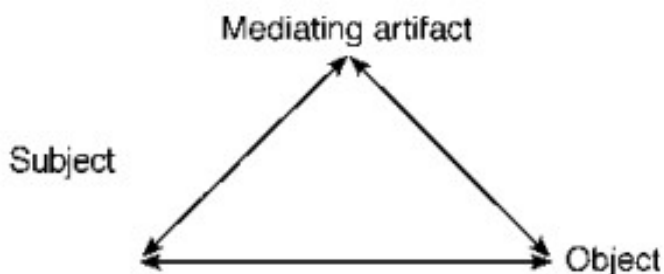


Figura 1: Rappresentazione del modello di Vygotskij – prima generazione.

In questa generazione, l’unità di analisi della *Teoria dell’Attività* è riferita all’azione umana intesa come mediata dalla cultura e non solo come risposta a uno stimolo. Gli oggetti, quindi – da semplici materiali per la creazione di operazioni logiche – si sono trasformati in entità culturali con i quali orientare l’azione e favorire la comprensione della psiche umana (Engeström, 2001).

Risulta evidente il carattere rivoluzionario del lavoro iniziato da Vygotskij in quanto, da questo momento in poi, “the individual could no longer be understood without his or her cultural means; and the society could no longer be understood without the agency of individuals who use and produce artifacts” (Engeström, 2001, p. 134)¹.

Tuttavia, l’unità di analisi in questione si focalizzava principalmente sull’individuo. Questo limite è stato superato dalla seconda generazione, avviata da Leont’ev – collega e discepolo di Vygotskij – che ha illustrato la differenza tra attività individuale e collettiva (Engeström, 2001).

Per spiegare la dimensione collettiva delle attività, lo studioso ha riportato l’esempio della caccia primitiva di gruppo affermando che, anche se ogni cacciatore compie azioni diverse per raggiungere obiettivi individuali differenti, tutte le attività convergono in un’unica unità di analisi che, in questo caso, è rappresentata dalla caccia (Masi, Miolli, 2019).

Masi e Miolli (2019) hanno riassunto il pensiero di Leont’ev secondo il quale “le attività si distinguono in base al loro scopo (*motive*) e all’oggetto (*object*) verso il quale sono orientate; le azioni, sulla base dei loro obiettivi (*goals*); e le operazioni, sulla base delle condizioni (che possono essere le risorse a disposizione per raggiungere l’obiettivo), in cui sono svolte” (p. 21).

Nello specifico, Engeström ha fornito una rappresentazione grafica del pensiero di Leont’ev che ha ampliato la riflessione di Vygotskij.

1 “Non è più possibile comprendere l’individuo senza i suoi mezzi culturali; e non è più possibile comprendere la società senza considerare la capacità degli individui di utilizzare e produrre artefatti” (t.d.a.).

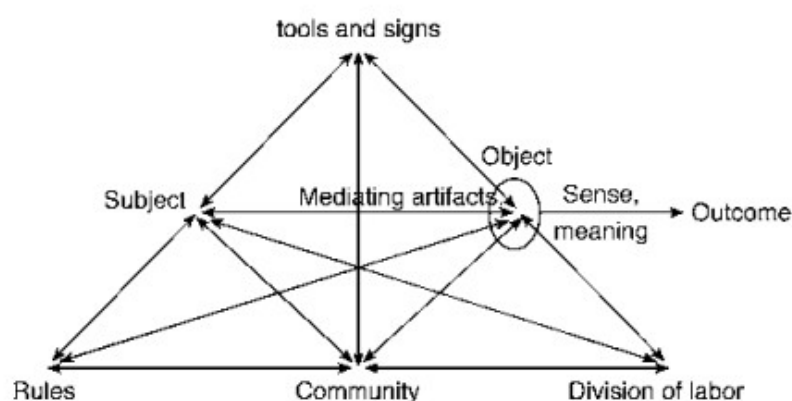


Figura 2: Rappresentazione di un sistema di attività umane secondo Engeström – seconda generazione.

Lo stesso autore ha descritto il sotto triangolo superiore come “the ‘tip of the iceberg’ representing individual and group actions embedded in a collective activity system” (Engeström, 2001, p. 134)². Inoltre, l’oggetto è raffigurato con una forma ovale per sottolineare che le azioni orientate verso l’oggetto sono sempre, “explicitly or implicitly, characterized by ambiguity, surprise, interpretation, sense making, and potential for change” (p. 134)³.

Dunque, azioni e attività sono distinte ma strettamente connesse e della natura dialettica di questa relazione si è occupato Lenkov, filosofo della seconda generazione della TA (Sannino, 2011).

Sannino (2011) ha riformulato la riflessione dello studioso secondo la quale le nuove azioni umane – prima di essere riconosciute – emergono come deviazione rispetto a norme già codificate e accettate; solo nel momento in cui vengono approvate possono emergere nuove forme di attività. È proprio all’interno di questa transizione critica da azioni nuove ad attività nuove che “si prende coscienza collettiva delle contraddizioni delle attività e delle possibilità di trasformarle o sostituirle in futuro” (p. 108).

La prospettiva avanzata da Lenkov, che concepisce l’idea delle *contraddizioni* interne come forza motrice del cambiamento (Engeström, 2001), apre alla terza – e

2 “La ‘punta dell’iceberg’ che rappresenta le azioni individuali e di gruppo integrate in un sistema di attività collettive” (t.d.a.).

3 “Esplicitamente o implicitamente, caratterizzate da ambiguità, sorpresa, interpretazione, creazione di senso, e potenzialità di cambiamento” (t.d.a.).

ultima – generazione dell’evoluzione della *Teoria dell’Attività* che include “relazioni ed interazioni tra diversi sistemi di attività” (Sannino, 2011, p. 108).

Ancora una volta, Engeström (2001) ha illustrato le riflessioni compiute attraverso un modello composto da due sistemi di attività nei quali un primo oggetto si muove da uno stato iniziale di “materia prima” data dalla situazione, a un secondo oggetto collettivamente significativo costruito dal sistema di attività stesso, a un terzo oggetto potenzialmente condiviso e costruito congiuntamente (p. 136).

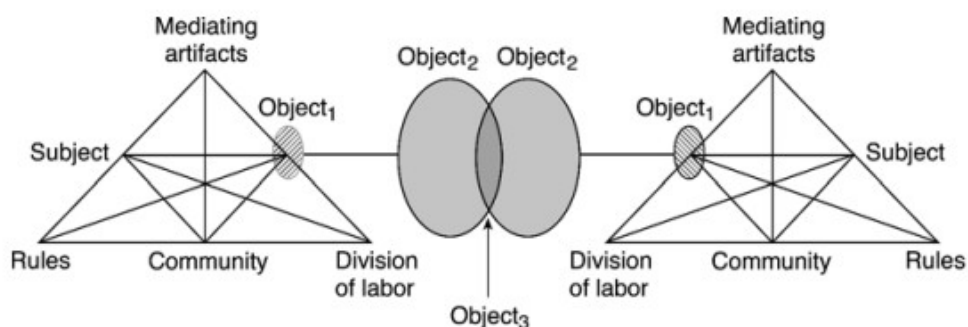


Figura 3: Rappresentazione di due sistemi di attività secondo Engeström - terza generazione.

Alla luce delle considerazioni emerse dalle tre generazioni, è chiaro come la *Teoria dell’Attività* rappresenti l’avvio di un processo che può aiutare i professionisti dell’educazione a riconoscere se stessi e gli alunni come “*creatori di cultura*” (Sannino, 2011, p. 107).

Tuttavia, non basta essere sensibili e attenti alle differenze e alle pluralità attraverso la realizzazione di attività ed esperienze educative e didattiche che seguono metodologie e tecniche precise, ma appare decisivo l’atteggiamento che guida e orienta queste pratiche (Demo, 2020, p. 41) e che porta alla progettazione di una didattica che si fonda su valori inclusivi che “permettono di individuare un punto di convergenza delle diverse intenzionalità educative e di trasformarle in azioni coordinate e condivise” (Zollo, 2019, p. 324).

Partire dai valori inclusivi per la realizzazione di attività educative e didattiche, significa rivedere il concetto stesso di attività sotto una nuova prospettiva che può

ispirarsi ai cinque principi di base con i quali Kaptelinin e Nardi (1997) hanno riassunto la *Teoria dell'Attività*.

Il primo principio – relativo alla *struttura gerarchica delle attività* – presenta l'attività come un'unità di analisi composta da azioni consapevolmente dirette verso un determinato scopo e intraprese per raggiungere un oggetto specifico. Ogni azione è implementata da operazioni automatiche che non hanno obiettivi propri ma che prevedono, piuttosto, un adeguamento delle azioni alla situazione. La *Teoria dell'Attività*, infatti, sostiene che gli elementi che costituiscono le attività non sono fissi ma cambiano dinamicamente al variare delle condizioni in cui si realizzano (Kaptelinin, Nardi, 1997).

Nel concreto, questo principio ribadisce quanto sia necessario – per gli insegnanti – tener conto della struttura dell'attività che si intende proporre ai propri alunni e delle singole operazioni che facilitano o limitano il raggiungimento dell'obiettivo da parte del singolo. È importante, inoltre, considerare le caratteristiche delle circostanze in cui tali operazioni si realizzano perché esse “non hanno alcun significato da sole: lo hanno solo all'interno di azioni significative a loro volta collegate da relazioni complesse con sistemi di attività socio-culturalmente definiti” (Roma, 2004, p. 3).

Questa riflessione si collega al secondo principio – *l'orientamento agli oggetti* – che ribadisce il fatto che ogni persona vive all'interno di un contesto composto da oggetti aventi caratteristiche non solo definite oggettivamente dalle scienze naturali, ma risultano determinate anche a livello socio-culturale (Kaptelinin, Nardi, 1997).

Il terzo principio suggerisce la differenza tra *interiorizzazione* ed *esternalizzazione*. Le attività interne ed esterne sono connesse tra loro in quanto si trasformano l'una nell'altra. Il processo di *interiorizzazione*, trasformando le attività esterne in interne, fornisce alle persone potenziali interazioni con la realtà – attraverso l'immaginazione, la visione di piani alternativi, le simulazioni mentali – senza manipolare effettivamente gli oggetti reali (Kaptelinin, Nardi, 1997). L'*esternalizzazione*, trasformando le attività interne in esterne, subentra quando un'azione interiorizzata deve essere ridimensionata per raggiungere uno scopo. Ciò accade, ad esempio, quando diverse persone si trovano a collaborare e le loro attività, per essere coordinate, necessitano di essere esteriorizzate (Kaptelinin, Nardi, 1997).

Da ciò si evince quanto sia importante considerare le componenti – interne ed esterne – di ciascuna attività e le loro interazioni. Anche se vi è la possibilità, tutt'altro che rara, di inciampare sui pregiudizi dell'*interiorizzazione* – che spingono verso l'*esternalizzazione* e la creazione di margini e che portano a considerare l'Altro solamente come un “soggetto potenziale” (Sannino, 2011, p. 108) – nella pratica quotidiana, gli insegnanti hanno l'occasione di spostare l'attenzione anche “sulle iniziative di trasformazione in cui il soggetto si impegna attraverso il suo percorso nel sociale” (p. 108), sostenendo l'idea di studente come persona vera, capace di creare, produrre e trasformare la realtà.

Con il quarto principio – la *mediazione* – si fa riferimento a come l'attività venga mediata dagli strumenti, creati e trasformati durante l'attività stessa, che sono portatori della storia e dell'evoluzione di una determinata cultura e che influenzano il comportamento esterno e le funzioni mentali del singolo (Kaptelinin, Nardi, 1997). A tal proposito, Zucchermaglio (1996) scrive che non esistono “pratiche naturali” (p. 16), ma che ogni pratica a cui l'essere umano viene introdotto e partecipa contiene elementi e strumenti che mediano culturalmente la sua relazione con la realtà circostante.

Nella vita scolastica – così come nella società – gli studenti sono portatori di storie differenti che si intrecciano, inevitabilmente, con gli artefatti, le regole e le convenzioni della realtà in cui vivono. Questo significa che le attività educative e didattiche, per essere realmente inclusive, devono considerare il sistema di attività – inteso come comunità di molteplici punti di vista, tradizioni e interessi (Engeström, 2001) – in cui si realizzano.

Il quinto – e ultimo – principio è relativo al concetto di *sviluppo* che, per la TA, “is not only an object of study, it's also a general research methodology” (Kaptelinin, Nardi, 1997, p. 159)⁴. Nella *Teoria dell'Attività* – come hanno spiegato Kaptelinin e Nardi (1997) – la metodologia di ricerca non si basa sui tradizionali esperimenti in laboratorio ma sulle esperienze che combinano la partecipazione attiva con il monitoraggio dei cambiamenti di sviluppo dei partecipanti (p. 159).

Riprendendo la riflessione di Lenkov precedentemente descritta, Engeström (2001) riconosce nelle *contraddizioni* la fonte principale di questo cambiamento e dello

4 “Non è solo un oggetto di studio ma è anche una metodologia di ricerca” (t.d.a.).

sviluppo. Le *contraddizioni*, infatti, possono creare disordini e conflitti ma possono anche aprire alla possibilità di generare tentativi di innovazione dell'attività fino a trasformare il sistema di attività stesso. Affrontare e risolvere le *contraddizioni* permette l'emergere di nuovi obiettivi condivisi che, a loro volta, si trasformano nello scopo dell'attività collettiva (Masi, Miolli, 2019).

A tal proposito, si può parlare di *trasformazione espansiva* quando “the object and motive of the activity are reconceptualized to embrace a radically wider horizon of possibilities than in the previous mode of the activity” (Engeström, 2001, p. 137)⁵.

In tal senso, riflettere sui principi caratterizzanti la *Teoria dell'Attività*, permette ai professionisti dell'educazione di “discutere i propri presupposti professionali e gli obiettivi del sistema di attività nel quale agiscono, quando questo si interconnette con altri sistemi” (Masi, Miolli, 2019, p. 27).

Ciò è possibile, quando gli insegnanti riconoscono se stessi e gli alunni all'interno di un sistema aperto all'imprevisto, all'improvviso, alla *contraddizione* – appunto – in cui vecchi elementi si incontrano con quelli nuovi per poter modificare le proprie pratiche durante il loro svolgimento fino a trasformarle completamente e innovare, così, la didattica.

1.2 Nuove prospettive di *agency* e di sviluppo umano

Ragionare sulle *contraddizioni* emergenti, mettere in discussione i presupposti, gli obiettivi e gli strumenti rappresenta l'occasione per rendere “i problemi posti nei contesti educativi realmente problematici e significativi per chi impara, cioè parte costituente ed essenziale delle pratiche formative di cui gli allievi sono praticanti” (Zucchermaglio, 1996, p. 56).

Ciò comporta l'affermazione di un approccio all'apprendimento che “ponga al centro dei processi di istruzione le pratiche sociali e costruttive dell'individuo, di un individuo che per imparare deve poter essere legittimato – e non escluso – a partecipare al mondo sociale e culturale che lo circonda” (p. 57).

5 “L'oggetto e il motivo dell'attività vengono riconcettualizzati per abbracciare un orizzonte di possibilità radicalmente più ampio rispetto alla modalità dell'attività precedente” (t.d.a.).

In questo senso, nei contesti educativi “l’inclusione potrebbe essere posta come valore alla base di una filosofia volta a massimizzare la partecipazione di tutti nella società e a minimizzare le pratiche di esclusione e discriminazione” (Santi, Ghedin, 2012, p. 100).

Nel processo di insegnamento-apprendimento – sulla base degli assunti principali della *TA* precedentemente descritti – ciò si traduce nella necessità di allargare il focus di indagine al sistema di attività e alle sue interazioni interne e con i sistemi d’attività vicini (Morselli, 2019) fino a concepire la persona che apprende non più come singolo individuo, ma come “una collettività e una rete che collabora per ridefinire condizioni materiali, obiettivi e scopi dei sistemi” (Masi, Miolli, 2019, p. 27).

Nell’affermazione di una scuola inclusiva – intesa “come parte di un tessuto e una rete sociale, nell’ottica di una comunità educante” (Demo, 2020, p. 40) – ampliare lo sguardo a tutti i sistemi di attività in cui è coinvolto il singolo significa riconsiderare il concetto di *agency* e di sviluppo umano sotto una nuova prospettiva.

A tal proposito, Morselli (2019) definisce il concetto di *agency*, teorizzato dalla terza generazione della *Teoria dell’Attività* sulla base degli studi vygotskijani, come la capacità di ogni persona di dare forma ai propri sistemi di attività, sviluppando e utilizzando degli artefatti per dare un nuovo significato alle situazioni e controllare, così, le proprie azioni (p. 49).

Allo stesso modo, anche il *Capabilities Approach* – teoria economica nata negli anni ‘80 dalle riflessioni di Amartya Sen e Martha Nussbaum – enfatizza il ruolo e il valore che giocano nello sviluppo umano le capacitazioni funzionali, ovvero ciò che consente alle persone di prendere iniziative volte a sostenersi in modo duraturo e sano, mettendo in atto azioni economiche fruttuose e partecipando democraticamente alle scelte politiche (Santi, 2019).

Tuttavia, lo sviluppo sempre più marcato di un modello economico capitalistico basato sul processo di massimizzazione delle risorse per rispondere alle necessità della maggioranza, ha dimostrato che possedere intrinsecamente delle capacità non comporta la loro effettiva messa in pratica nel corso della vita, in quanto il loro esercizio dipende da una serie di condizioni non sempre a disposizione di tutti (Lazzaro, 2023).

Per questo, Sen (2000) riconosce la necessità di mettere in relazione il concetto di *agency* con la *libertà* di scegliere i fini da perseguire. Infatti, egli parla di *agency* in riferimento alla “persona che agisce, realizzando dei cambiamenti, e i cui risultati possono essere giudicati in base ai *suoi* obiettivi e valori” (p. 25); solo una maggiore libertà stimola, di fatto, la capacità di una persona di agire per cambiare la propria vita e per influenzare – di conseguenza – il corso della realtà circostante.

In questo senso, il *Capabilities Approach* considera di primaria importanza facilitare lo sviluppo di capacità *interne* – tratti personali, capacità intellettuali, emotive, di percezione, di movimento – e *combinare* – acquisite mediante l’interazione con l’ambiente e legate, così, al concetto di “attività” (Alessandrini, 2013) – per poter riconoscere, a ciascuno, la libertà di scegliere i *propri* fini, obiettivi e valori. Ciò è possibile garantendo a tutti le condizioni per poter esprimere le proprie capacità personali con le quali cogliere queste opportunità di scelta, per poter agire come agenti consapevoli e razionali nello sviluppo dei propri funzionamenti e nella realizzazione del proprio benessere.

Anche la Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (*ICF*), pubblicata dall’OMS nel 2001 – nel sottolineare il ruolo centrale dell’interazione tra l’ambiente di vita e le dimensioni biologiche, sociologiche e psicologiche della persona – ha introdotto, “come componenti fondamentali del benessere e del funzionamento umano, l’*attività*, la *partecipazione* e i *fattori contestuali*, ambientali e personali” (Santi, Ghedin, 2012, p. 108).

Concepire come *libertà sostanziali* il benessere e la qualità di vita di ogni persona e la sua possibilità di partecipare alla sfera politica, di accedere alle informazioni, all’istruzione di base e alle cure mediche, spinge verso un’idea di *sviluppo umano* intesa come espansione di queste libertà sostanziali che porta sia a “focalizzare l’attenzione su quei fini che rendono importante lo sviluppo stesso, e non solo su alcuni dei mezzi che [...] svolgono in questo processo un ruolo in primo piano” (Sen, 2000, p. 7); e sia a concepire l’impegno ad eliminare le *illibertà* – come le definisce Sen – come *parte costitutiva* dello sviluppo (p. 6).

Inoltre, Sen (2000) specifica che la conquista di tale sviluppo dipende, in tutto e per tutto, dalla libera azione degli esseri umani che contribuisce a rafforzare altri generi

di azioni libere (p. 10). È evidente, quindi, il rimando alle *connessioni* – empiriche e reciproche – tra i diversi tipi di libertà che permettono la maturazione effettiva delle capacità di ognuno.

A questo proposito, Santi e Ghedin (2023) parlano di *capacità connettive*, riconoscendo in questa *connettività* la capacità “to increase people’s substantial freedom, enlarging the opportunities for access to what they consider useful or necessary to be and do what is worth for them” (p. 244)⁶.

Per questo, le capacità vanno concepite come “diritti essenziali di tutti i cittadini” (Alessandrini, 2013, p. 58), che devono essere garantite e tutelate attraverso pratiche educative e didattiche in grado di coinvolgere alunni e insegnanti e di sostenerne la crescita – “insieme alla possibilità di partecipare attivamente ai processi decisionali” (Demo, 2020, p. 40) – e che abbracciano una prospettiva di sviluppo umano il cui focus si sposta “da ciò che un individuo o una comunità ha l’abilità di produrre, a ciò che è in grado e ha l’opportunità di *scegliere di produrre* come qualcosa che *vale per sé*” (Santi, Ghedin, 2012, p. 101). E in particolare, permettere lo sviluppo delle suddette *capacità connettive* significa far leva anche su quei pensieri premurosi verso se stessi, gli altri e il mondo circostante che si concentrano sul riconoscersi “as a polyphony of voices and caring for the well-being and well-becoming of all” (Santi, Ghedin, 2023, p. 244)⁷.

In conclusione, due sono gli elementi comuni che collegano la *TA*, il *Capabilities Approach* e l’*ICF*. In primo luogo, “il soggetto non viene più inteso solo nella dimensione biologica di *human being*, ma viene interpretato anche nella sua dimensione storica, *human becoming*, così come nella sua appartenenza sociale, *human belonging*” (Masi, Molli, 2019, p. 27). Di conseguenza, emerge il secondo elemento in comune tra le prospettive teoriche analizzate che consiste nell’importanza di costruire contesti educativi inclusivi che – rimuovendo le variabili ostacolanti, le situazioni segreganti e pensando a percorsi diversificati e articolati – sono in grado di adattarsi alle diverse situazioni (Caldin, 2014), cercando di ridurre gli eventuali handicap che possono limitare lo svolgimento dell’attività o restringere la partecipazione attiva della persona a tutti gli aspetti della vita.

6 “Accrescere la libertà sostanziale delle persone, ampliando le opportunità di accesso a ciò che ritengono utile o necessario essere e di fare ciò che vale per loro” (t.d.a.).

7 “Come una polifonia di voci e cura per il benessere di tutti” (t.d.a.).

L'educazione, offrendo agli alunni “the connective opportunity to enlarge their space of activity and participation and to express their agency” (Santi, Ghedin, 2023, p. 244)⁸, è il mezzo per favorire la continuità sociale della vita attraverso il suo essere contestualizzata, incarnata e potenziata dall'esistenza simultanea di ogni singolo dettaglio unico (Santi, Ghedin, 2023). L'educazione – concepita come una prospettiva liberatrice che può guidare ognuno e ciascuno verso un'esistenza umana appagante e completa (Santi, Ghedin, 2023) – diventa uno dei principali facilitatori di funzionamento (Santi, Biggeri, 2012); o meglio, il *fattore di conversione* più importante nei progetti di vita e nello sviluppo delle capacità connettive che – attraverso la realizzazione di pratiche educative e didattiche inclusive – è in grado sia di facilitare la trasformazione delle abilità degli studenti in nuovi funzionamenti, e sia di concorrere alla creazione di una società più equa e democratica che non mira soltanto alla redistribuzione dei beni (seppure primari), ma si preoccupa di attivare le capacità per utilizzare quei beni e per trasformarli in “tenore” di vita (Alessandrini, 2013).

In questo senso, “l'investimento in istruzione può tradursi in aumento della produttività ma ciò che è essenziale per una società giusta è il nesso tra istruzione e garanzia dei diritti degli esseri umani ad esprimere scelte reali e a vivere le vite che vogliono vivere. È questa garanzia che genera libertà sostanziali” (Alessandrini, 2013, p. 63).

1.3 Verso la realizzazione di *pratiche polifoniche, improvvisative e inclusive*

A partire da una nuova concezione di attività, di *agency* e di sviluppo umano, l'inclusione può essere concepita come una “relazione tra gli elementi di due insiemi, tale che gli elementi della relazione appartengono ad entrambi gli insiemi” (Santi, Ruzzante, 2016, p. 66). L'attenzione, quindi, si sposta dalle *proprietà* dei singoli elementi degli insiemi alla *relazione* tra sistemi, “che consente di distinguere l'inclusione, ad esempio, dall'*immersione* o dall'*appartenenza* di un insieme ad un altro” (p. 66).

In ambito educativo, considerare questa consapevolezza apre la possibilità di “ripensare alla complessità e alla dinamicità stessa della formazione e dell'azione

⁸ “L'opportunità connettiva di ampliare il proprio spazio di attività e partecipazione e di esprimere la propria agency” (t.d.a).

inclusiva dei docenti” (p. 66). Ogni singolo insegnante, infatti, ha la possibilità di interferire positivamente o negativamente con i fattori ambientali (e personali) di ogni alunno, specialmente in situazioni che richiedono una performance e che implicano la partecipazione oltre che l’azione (Santi, 2014).

In questo senso, nei contesti educativi, le pratiche non possono realizzarsi esclusivamente in termini di efficacia dell’intervento didattico ma devono tradurre l’inclusione in “un atto di scelta e di responsabilità forte, che la scuola dell’autonomia, come scuola libera e non mera esecutrice di norme per l’integrazione, fa per dare valore al curriculum di tutti gli allievi, operando con una differenziazione didattica, perché equa e giusta” (Santi, Ruzzante, 2016, p. 66).

Nel concreto, questa definizione di inclusione si esprime nell’“individuare, in particolare, gli ostacoli all’apprendimento e alla partecipazione che le persone incontrano e valorizzare azioni e prassi positive che mettano al centro facilitatori di apprendimento appassionato” (Aquario, Pais, Ghedin, 2017, p. 96). Ciò significa progettare esperienze capaci di “*aprire varchi di partecipazione e promuovere flessibilità nell’individuazione di percorsi multipli per l’accesso alla conoscenza*” (p. 96).

Al fine di realizzare questi percorsi, il CAST (2011) ha riconosciuto i concetti di *partecipazione, flessibilità e molteplicità* come caratteristiche essenziali dell’*Universal Design for Learning (UDL)*, andando a definire i tre principi che compongono questo paradigma e “che rappresentano uno strumento operativo utile per progettare curricula efficaci, fornire flessibilità, permettere di ridurre le barriere, fornire sostegni e mantenere elevate le aspettative per tutti gli studenti” (Zorzi, Ballandi, 2022, p. 172).

Il primo principio riguarda il *fornire molteplici mezzi di rappresentazione* – il *cosa* dell’apprendimento (CAST, 2011) – nella progettazione di pratiche che tengano conto “della variabilità dei sistemi neurali di riconoscimento” (Aquario, Pais, Ghedin, 2017, p. 97). Infatti, considerando che non esiste un solo modo di percepire la conoscenza – uguale per tutti gli studenti – questa dimensione avanza la possibilità di fornire la medesima informazione attraverso diverse modalità che possono coinvolgere tutti i sensi e che vanno a favorire la comprensione, migliorando – di conseguenza – l’apprendimento (Zorzi, Ballandi, 2022).

Il secondo principio riguarda il *fornire molteplici mezzi di azione e di espressione* – il *come* dell'apprendimento (CAST, 2011) – “affinché gli studenti adattino le proprie capacità alla richiesta del compito” (Zorzi, Ballandi, 2022, p. 173) con l'obiettivo di sostenere alunni “strategici e orientati alla meta” (p. 173).

Il terzo principio consiste nel *fornire molteplici mezzi di coinvolgimento* – il *perché* dell'apprendimento (CAST, 2011) – e suggerisce di proporre diversi mezzi per motivare gli allievi ad apprendere che tengano conto dell'influenza della cultura, dell'attinenza personale, della soggettività e della conoscenza pregressa (Zorzi, Ballandi, 2022).

Adottare questi principi nella progettazione delle attività educative e didattiche, rappresenta “la premessa fondamentale per una reale trasformazione inclusiva della didattica e dunque degli spazi e tempi dell'insegnare e dell'imparare” (Santi, Ruzzante, 2016, p. 62) che, inevitabilmente, accoglie la varietà e l'incertezza del quotidiano come benvenuti.

Tuttavia, assumere una prospettiva inclusiva non significa utilizzare procedure per omologare la varietà e l'incertezza fino a normalizzarle. In realtà, ogni procedura prevede elementi di ripetizione che generano opportunità di variazione che, a loro volta, favoriscono “un atteggiamento, un'abitudine inclusiva, ovvero una apertura sistematica alla diversità” (p. 71). In tal senso, l'inclusione è assimilabile all'improvvisazione che consiste in un “metodo che paradossalmente consente di uscire da ogni metodo, attraverso la variazione sistemica dei suoi elementi (contenuti, spazi, tempi, mezzi, scopi...) all'interno di procedure ripetute” (p. 71).

Così, improvvisazione e inclusione si fondono per dare vita a un'*improvvisazione inclusiva* che rappresenta l'equipaggiamento, l'atteggiamento “che poi diventa la procedura che si ha a disposizione per operare *nelle e delle* trasformazioni *nei e dei* sistemi” (p. 71) e che invita a “cercare forme emergenti di azione intenzionale e poi di attività condivisibile, cercando di superare il riduzionismo funzionale che i limiti di un abilismo selettivo pone e che la cultura dominante impone” (p. 68).

Pensare a un approccio inclusivo in questi termini, che “restituisca valore al singolo, in quanto portatore di un bagaglio personale che non può essere uguale al sé di alcun altro” (Folci, 2019, p. 40), richiede di interrogarsi costantemente sugli elementi

chiave di una classe, collegati e interdipendenti, che vanno a comporre l' "ingranaggio a tre rotelle" della differenziazione didattica teorizzata da Tomlinson: lo *studente*, l'*insegnante* e il *curricolo* (Tomlinson, 2006).

Nel processo di insegnamento-apprendimento, infatti, lo *studente* – inteso come persona portatrice di talenti e intelligenze diverse, chiamata “a partecipare ed agire in modi diversi rispetto ai contesti d'apprendimento tradizionali” (Santi, 2006, p. 129) – ricerca costantemente l'affermazione da parte dei pari e dell'insegnante, guarda a uno scopo e a una sfida da perseguire, alla possibilità di poter dare il proprio contributo e di assumere un certo potere (Tomlinson, 2006). L'*insegnante*, nel rispondere a questi bisogni umani, riconosce l'esistenza “di diverse ‘prontezze’ che non sono riconducibili solo a diversificate modalità di pensiero, ma derivano dal *background* culturale e sociale in cui gli alunni sono cresciuti” (Folci, 2019, p. 42). Ciò implica che, nella progettazione delle attività educative e didattiche, è compito del docente riconoscere e sfruttare queste diversità per “creare proposte che sappiano intercettare le ‘prontezze’ di tutti” (p. 42), alimentando la motivazione ad apprendere attraverso l'utilizzo di mezzi diversi per rappresentare la conoscenza e offrendo agli studenti modalità differenti per esprimersi – come suggerito dall'*UDL*.

A tal proposito, Tomlinson (2006) invita gli insegnanti a comprendere che anche il *curricolo* e l'istruzione sono strumenti utili per seguire e aver cura dello studente in ciò che cerca (p. 27). L'obiettivo della differenziazione didattica, infatti, consiste nel progettare un *curricolo* importante, focalizzato, coinvolgente, impegnativo che miri a sostenere ciascun allievo nello sviluppo delle proprie capacità personali e di un pensiero complesso – inteso come un pensiero che “mette in collegamento” i concetti fondamentali e i rapporti logici nel processo di interpretazione della realtà e di costruzione della conoscenza (Aquario, Pais, Ghedin, 2017).

Ciò avviene all'interno di un *contesto* sfidante, in cui gli errori e gli imprevisti sono ammessi e concessi e dove la performance – concepita dall'*ICF* come “coinvolgimento in una situazione di vita’ o ‘esperienza vissuta’ delle persone nel contesto reale in cui vivono” (OMS, 2001, p. 29) – diventa un'esperienza caratterizzata da originalità e condivisioni collettive capace di generare *external capabilities*, ossia

funzionamenti aggiuntivi dati dall'opportunità di esprimere la propria *agency* insieme agli altri.

In questo senso, una didattica aperta alla polifonia di strumenti, mezzi, capacità e linguaggi diversi – rivolta a una classe caratterizzata da diversi studenti in relazione tra loro – rappresenta la risorsa principale per trasformare il contesto educativo in una comunità educante in cui ogni apprendimento diventa “*significativo*, ovvero *efficace* (organizzato, reperibile e trasferibile), *consapevole* (intenzionale, riflessivo e ponderato) e *gratificante* (voluto, interessante e accrescitivo)” (Santi, 2006, p. 69).

In questi termini, l'azione educativa necessita di un “cambiamento paradigmatico, strutturale e pratico che apra la prospettiva inclusiva e la faccia diventare di tutti e non solo di qualcuno, includendo in questo senso anche la formazione dei docenti” (Camedda, Santi, 2014, p. 145).

In conclusione, ripensare alla progettazione della didattica in chiave polifonica diventa un compito imprescindibile per i professionisti dell'educazione che vogliono sentirsi agenti di cambiamento, desiderosi di trasformare qualitativamente il sistema di attività in cui operano attraverso attività *con-per-tra* gli allievi che favoriscano tale movimento. Ciò avviene riconsiderando il ruolo di ogni docente con la prospettiva di ridurre le distinzioni tra insegnanti curricolari e di sostegno e di ampliare le connessioni, “per approdare verso una nuova concezione di insegnante inclusivo, che risponda al compito educativo di insegnare (a tutti) riconoscendo e valorizzando le differenze di ciascuno nel rispetto dell'unicità di ogni persona” (Camedda, Santi, 2014, p. 146).

II° CAPITOLO

IL PROFILO DELL'INSEGNANTE TRA IMPROVVISAZIONE E POLIFONIA

2.1 Dall'insegnante di *sostegno* all'insegnante di *tutti*

A livello internazionale, l'Italia si è subito distinta nella promozione prima dell'integrazione e poi dell'inclusione ma le riforme che si sono susseguite nell'ambito dell'istruzione – scaturite da un impulso dal basso che spingeva verso la scolarizzazione come valore condiviso e obiettivo della comunità – gradualmente hanno fatto spazio a “procedure tecniche provenienti dall'alto, che hanno spostato l'attenzione sulle modalità attraverso cui si definisce la condizione di ‘specialità’, e che hanno finito per conferire a tale termine una connotazione prevalentemente negativa” (Dovigo, 2016, p. 35).

Tutti questi cambiamenti che hanno segnato (e continuano a segnare) la scuola italiana – uniti alla tendenza, sempre più marcata, di etichettare con la sigla *BES* un particolare bisogno e di ottenere certificazioni cliniche – portano a considerare l'inclusione come “qualcosa che riguarda solo i ‘bisognosi’” (Santi, Ruzzante, 2016, p. 59) ed evidenziano come l'eliminazione delle scuole speciali non ha significato automaticamente l'inclusione effettiva di tutti gli studenti nel normale sistema scolastico (Dovigo, 2016).

Nel concreto, l'applicazione dell'integrazione in modo spesso formale e sostanzialmente diverso dalla prospettiva inclusiva richiesta dalla società odierna, ha portato alla luce una delle maggiori criticità insite nel contesto formativo italiano, ossia l'affidamento dell'alunno con disabilità al docente “di sostegno” che apre la riflessione sulla *delega paradossa* – così definita da Canevaro (2006).

Nella scuola italiana, infatti, ancora oggi si pensa all'insegnante di sostegno come a una persona con un percorso formativo separato rispetto a quello dei colleghi, caratterizzato da “un'iperspecializzazione con connotati fortemente ispirati ad un approccio medicalizzante delle diversità di funzionamento in termini di patologie” (Santi, Ruzzante, 2016, p. 60), che ne specifica l'identità professionale e dalla quale ne

deriva “un’inevitabile connotazione ‘parallela’ anche delle vite degli studenti, creando una frattura tra quelli con/senza disabilità” (p. 60).

In questo senso, la *delega paradossa* assume un carattere de-responsabilizzante, che allontana invece di avvicinare e che assume l’inclusione come qualcosa di cui si deve occupare prevalentemente un personale “dedicato”, specializzato nell’insegnamento agli alunni con disabilità (Santi, Ruzzante, 2016), aumentando il rischio che, alla fine, “nessuno si occupi di una dimensione che invece riguarda la vita sociale nel suo complesso e nella sua complessità” (p. 61).

La consapevolezza di questa complessità – come sostiene Ianes (2019) – sprona l’insegnante inclusivo a conoscere bene le varie differenze che caratterizzano gli studenti, “a cercarle con coraggio e con tatto e sensibilità, senza nasconderle alla classe, all’alunno stesso, ai colleghi e alle famiglie” (p. 60). È questa ricerca delle differenze che rende chiara l’esigenza di nuovi paradigmi in grado di offrire modalità differenti per “spiegare e orientare lo ‘sviluppo’ umano [...] secondo una visione stocastica, complessa ed emergente dell’evoluzione in cui la creatività e l’emozione giocano un ruolo cruciale” (Santi, Zorzi, 2020, p. 14).

L’evoluzione del sistema scolastico italiano, quindi, dovrebbe muoversi verso il superamento dell’integrazione stessa, fatta di spazi dedicati al sostegno per alunni e insegnanti “speciali” e che, di fatto, escludono, spostando l’accento dalla prospettiva “specialistica” (Santi, Camedda, 2016, p. 142) – sia dei bisogni educativi degli alunni e sia della formazione degli insegnanti – in favore di “un sistema educativo più equo, fondato sull’inclusione quale strategia per valorizzare la diversità intesa come risorsa per tutta la comunità educante” (Dovigo, 2016, p. 42).

Pensare a un modo di fare educazione e didattica realmente inclusivo significa progettare un agire educativo che superi il concetto di *delega* e che si apra a una *corresponsabilità* educativa di ogni membro della comunità scolastica “che si evolve anche attraverso la riorganizzazione dei contesti, l’intreccio fra differenti figure professionali e l’avvio di relazioni di amicizia, di prossimità, di vicinanza e di collaborazione” (Canevaro, Malaguti, 2014, p. 101).

Per realizzare questa prospettiva, *tutti* i professionisti dell’educazione hanno bisogno di essere formati non solo per trasmettere conoscenze ma per diventare

l'esempio e il modello di abilità e competenze quali l'essere 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, p. 352).

Nello specifico, si tratta di offrire ai docenti la possibilità di poter acquisire e/o affinare le competenze di didattica per l'inclusione – sperimentandole durante il proprio percorso formativo iniziale e in itinere – per sviluppare "la capacità professionale, oltre che umana, [...] di cogliere e liberare le aspirazioni che alimentano i diversi progetti di vita" (Santi, Ruzzante, 2016, p. 62).

L'approccio così descritto, basandosi sulla concezione di studente come partner direttamente coinvolto nella definizione e nella realizzazione delle strategie e dei traguardi educativi (Dovigo, 2016), dischiude l'idea di insegnanti come "facilitatori per i percorsi di apprendimento di tutti gli alunni" (Santi, Ruzzante, 2016, p. 62), mediante il superamento della divisione che intercorre tra la formazione dei docenti curricolari e quella riservata al sostegno, lavorando "sulla creazione di reti e sulla condivisione da parte di tutta la comunità scolastica di una cultura inclusiva, che poi si esplica in scelte politiche e pratiche inclusive" (p. 63).

In tal senso, la presenza di laboratori riguardanti le arti performative – come quelli erogati dal Corso per le attività di sostegno agli alunni con disabilità (CSAS) di Padova e riguardanti la musica, la danza e il teatro – può assumere un ruolo importante nell'accompagnare gli aspiranti professionisti dell'educazione a sviluppare capacità comunicative e relazionali per riuscire a decentrarsi e ad accogliere il punto di vista dell'altro, coinvolgendo la sfera cognitiva ed emotiva di ciascuno per costruire ambienti inclusivi, sicuri e attenti alle specificità di ogni presente in classe. Infatti, attraverso lavori in coppia e in piccolo gruppo, sessioni di ascolto e di confronto, occasioni sfidanti ed esibizioni che coinvolgono la voce, il corpo e le emozioni, si può stimolare nei docenti la disponibilità a mettersi in gioco costantemente con la consapevolezza "di essere essi stessi fattori contestuali in grado di favorire o compromettere i funzionamenti umani e la stessa evoluzione del mondo" (p. 69).

Dunque, i docenti specializzati – "allenati nell'osservazione delle diverse *performance*; nella rimozione delle diverse barriere di sviluppo; nella valutazione delle

potenzialità plurime; piuttosto che esperti di tecniche connesse in modo automatico alla natura del deficit” (p. 69) – sono chiamati ad essere educatori di *tutti*, risorse concrete per il contesto, riferimenti per *tutti* gli alunni, attivatori di sviluppo attraverso metodologie, approcci e linguaggi diversificati e che rispondono alle necessità di ciascuno.

Muoversi verso la realizzazione di una scuola inclusiva come la buona scuola per *tutti* coloro che la frequentano, significa pensare anche alla valorizzazione dell’insegnante di sostegno che inizia proprio con la ridefinizione del suo ruolo professionale visto “non come rapporto 1:1 dell’alunno con disabilità con il ‘suo’ docente dedicato, ma come rapporto di una classe polimorfica ed eterogenea con il corpo docente, fatto di esperti specializzati in aree diverse e complementari della didattica inclusiva” (p. 63) che possono realmente migliorare la qualità dell’educazione e della didattica per il benessere di ciascun allievo e di tutta la comunità.

2.2 Dall’insegnante improvvisatore...

Di fronte a contesti socio-culturali, economici e tecnologici sempre più complessi, alunni e insegnanti si trovano a fronteggiare nuove esigenze. Ai primi viene richiesto di acquisire un sapere aperto all’imprevisto, all’incertezza, alle sfide che si trovano a fronteggiare nella società; i secondi sono incaricati di formare ogni persona dal punto di vista culturale, cognitivo e umano andando oltre “le trasmissioni standardizzate e normative delle conoscenze e il processo di apprendimento” (Zorzi, 2020, paragrafo 1.1).

Ancora una volta, è evidente l’importanza di rivisitare il profilo dell’insegnante – curricolare e di sostegno – che si trova a rispondere a una nuova *mission* educativa, la quale non può essere delegata ma necessita della *corresponsabilità* “nell’elaborazione di una cultura dell’educazione che sia all’altezza della complessità e dell’ambivalenza delle [...] sfide e opportunità che il contesto offre” (Santi, Zorzi, 2015, p. 355).

A tal proposito, un possibile orizzonte di senso può aprirsi ed emergere dall’*improvvisazione* concepita come uno strumento di comunicazione, un’azione interattiva, un *fenomeno* significativo nel quotidiano, una *prospettiva*, una *pratica*

stimolante da esplorare in ambito educativo (Santi, Zorzi, 2015) e che vede nella scuola il luogo privilegiato da sfruttare per liberarla “da quelle rigidità concettuali che spesso precludono molte vie alla realizzazione di sé, da parte degli studenti ma anche degli insegnanti” (Santi, Zorzi, 2015, p. 360).

Anche se è spesso considerata un tabù nel sistema scolastico italiano, cominciare a parlare e a diffondere la comprensione dell'improvvisazione – nei contesti educativi e didattici e nella formazione degli insegnanti – avvia un processo che, pur realizzandosi nel qui ed ora, è il risultato di ricerche e internalizzazioni che portano a vedere questo concetto come l'occasione per realizzare qualcosa di nuovo e unico in ogni situazione (Santi, Zorzi, 2015) e che offre la possibilità di rivisitare il profilo dell'insegnante sotto una nuova prospettiva.

Infatti, il principio di base che guida la ridefinizione del profilo del docente in quest'ottica, è che “l'istruzione, come la vita, non può essere sempre pianificata in anticipo” (Santi, Zorzi, 2020, p. 15), specialmente se l'obiettivo è quello di trasmettere competenze trasversali che consentano a ogni persona di destreggiarsi con situazioni e problemi sempre nuovi e che necessitano di soluzioni creative.

Perciò, le professionalità educative che comprendono l'improvvisazione nel loro lavoro, sono insegnanti che progettano esperienze educative e didattiche che favoriscono l'espressione di una creatività che va oltre la capacità di innovazione, ma che richiede – essa stessa – lo sviluppo di capacità quali, ad esempio, la volontà di fare e di essere qualcun altro, sollecitando dimensioni critiche ed emotive del pensiero che richiedono un notevole sostegno educativo (Santi, Zorzi, 2020).

Nel percorso formativo degli insegnanti, questa attitudine improvvisativa può essere stimolata proprio mediante le pratiche artistiche che l'hanno maggiormente studiata e che la considerano “come un expertise di valore e come un processo dinamico e olistico – ossia una sommatoria di caratteristiche (preparazione, tecnica, creatività, spontaneità, ecc...) che diventa più della somma delle singole parti” (Zorzi, 2020, paragrafo 1.2).

Gli educatori e i docenti che fanno esperienza con le arti performative – in particolare con la danza, il teatro e la musica – vengono accompagnati verso nuove esperienze che portano alla creazione di qualcosa di originale e unico e che aprono la

prassi educativa a una nuova dimensione generativa che “appare più come un modo di essere e di fare che la produzione dei singoli attori” (Santi, Zorzi, 2020, p. 16).

A partire da queste considerazioni, si va a delineare un profilo dell’insegnante improvvisatore, le cui caratteristiche sono evidenziate in un lavoro esplorativo che ha coinvolto alcuni esperti delle arti performative⁹. Secondo la suddetta ricerca, l’insegnante che si riconosce come improvvisatore si dimostra *consapevole di avere* delle alternative – emergenti dal processo stesso – e un repertorio di possibilità a cui attingere; è *consapevole nel fare* che implica un *esserci* nel processo che permette di percepire maggiormente ciò che sta accadendo, di influenzarlo e di lasciarsi influenzare (Zorzi, 2020). Inoltre, la manifestazione dell’inatteso, dell’improvviso, porta il professionista a sviluppare dei meccanismi decisionali veloci che supportano l’agire senza ricorrere a un’analitica computazione della situazione (Zorzi, 2020).

Nel processo di insegnamento-apprendimento, tutto questo accompagna l’insegnante improvvisatore a diventare esperto sia di un *apprendimento adattivo* – “perché non solo utilizza diverse strategie per essere efficace, ma ha anche un alto grado di flessibilità che gli permette di rinnovarsi” (Zorzi, 2020, paragrafo 3.5.3) – e sia di un *apprendimento exattivo*, “aprendosi verso la nascita di esperienze alternative e ritirandosi dal depauperamento della routine” (Santi, 2018, p. 61).

È importante sottolineare che l’improvvisazione non va intesa come la “ricetta per il ‘buon insegnamento’” (Santi, Zorzi, 2015, p. 360) ma improvvisare – nel senso proprio e complesso del termine – si impara, specialmente nel campo professionale (Zorzi, 2020).

A partire dalla formazione iniziale, infatti, l’esperienza e la pratica improvvisativa portano i professionisti a farsi penetrare dall’improvvisazione, che si incarna nel loro modo di pensare e di fare educazione e didattica e li abitua a valutare velocemente le diverse azioni, ampliando le possibilità di scelta e il bagaglio su cui si possono appoggiare (Zorzi, 2020).

Tuttavia, se l’obiettivo della scuola italiana è quello di rendere l’inclusione il paradigma e la filosofia di fondo che consentono la crescita qualitativa e umana dell’istituzione scolastica, capaci di unificare le esperienze didattiche, trasformando la

9 E. Zorzi, *L’insegnante improvvisatore: una ricerca esplorativa tra l’insegnamento e le arti performative*. Ricerca di Dottorato XXVI° ciclo, Università degli Studi di Padova, 2014.

scuola in una comunità inclusiva (Santi, Ruzzanti, 2016), ogni insegnante è chiamato ad assumere un atteggiamento improvvisativo nell'insegnamento, aprendosi all'opportunità di creare costantemente un dialogo, di essere disposti a "imparare da ciò che accade [...], mantenendosi sensibili al contesto e agli allievi; attenti ai bisogni di ciascuno" (Santi, Zorzi, 2015, p. 360).

2.3 ...all'insegnante polifonico

All'interno di un sistema scolastico nazionale dove "normative e circolari sembrano delineare e vincolare un sistema chiuso e vizioso, radicato e imbrigliato nelle proprie rigidità" (Santi, Zorzi, 2015, p. 360), è evidente che aprire il percorso di formazione dei professionisti dell'educazione all'acquisizione di modalità improvvisative – attraverso l'esperienza diretta con le arti performative – può favorire il rinnovamento del loro approccio alla prassi educativa e didattica.

Ad esempio, lavorare con la musica – in particolare con il jazz – rende palese come l'improvvisazione sia un processo in grado di rielaborare il passato, conferendogli nuovi significati, per poter vivere il presente in continua tensione verso il futuro (Santi, Zorzi, 2020). Di fatto, accompagnare i docenti a pensare a un'educazione in jazz – e a una *pedagojazz* in senso lato – li porta a rivalutare questo rapporto con il tempo, sviluppando la capacità di muoversi fra un passato e un futuro che riempiono il presente educativo fino a trasformare l'investimento formativo, indirizzato a ottenere risultati nel processo di apprendimento, in un impegno per crescere persone che realmente esistono (Santi, Zorzi, 2020).

In questa "posizione dialogica 'polifonica' tra le dimensioni temporali e concettuali del passato-presente-futuro" (Camedda, Santi, Zorzi, 2019, p. 95), l'educatore-insegnante è in grado di conservare le esperienze fatte nel passato, di rispondere a ciò che accade nell'immediato e di aprirsi a un futuro di possibilità, di incertezze, "che rende l'abilità improvvisativa e l'approccio inclusivo come fondamentali per una risposta educativa e pedagogica pronta e consapevole" (p. 95).

Non a caso, questo dialogo costante tra inclusione e improvvisazione genera una consapevolezza professionale dalla quale emerge la connessione tra la figura

dell'insegnante improvvisatore e il profilo dell'insegnante polifonico caratterizzato da sei dimensioni fondamentali influenzate e valorizzate dalle parole della *pedagogjazz – jazzing, swing, cool, groove, soul, free, fusion, improvisation*.

Nella polifonia – come nell'improvvisazione – si trovano domande e risposte, ordine e disordine, equilibrio e squilibrio, stabilità e incertezze all'interno di un dialogo a più voci che procedono in direzioni parallele o opposte, dove ognuno utilizza strumenti diversi e crea il proprio suono per dare vita a un'unica melodia.

Come nella musica, anche nell'educazione e nella didattica, è necessario riconoscere la complessità del processo educativo – sviluppando la capacità di mediare tra quello che vorrebbe il singolo e quello che il contesto e/o gli altri propongono – cogliendo le opportunità offerte dalla quotidianità come stimoli per avviare un nuovo processo di improvvisazione (Zorzi, 2020).

L'insegnante improvvisatore, muovendosi in sinergia con un profilo polifonico, ricerca continuamente questi stimoli in ogni fattore che compone la relazione educativa. Essi emergono dal *contesto*, inteso sia come spazio fisico in cui avviene il processo di insegnamento-apprendimento che come cultura di riferimento che plasma i pensieri e le idee; dalle *proposte* – provenienti dal singolo o dal gruppo – che sviluppano altre possibilità mantenendo il legame tra l'atto iniziale e ciò che è emerso; dai *destinatari* del processo improvvisativo, la cui presenza sottolinea l'irripetibilità dell'azione e l'importanza dell'*esserci*; dall'improvvisatore che coglie *se stesso* come opportunità di ricerca, scoperta e sfida durante il processo; e, infine, dalle *difficoltà* utili per sviluppare empatia, per trovare nuove strade attraverso cui poter lavorare e migliorare su ciò che non è riuscito (Zorzi, 2020).

Ancora una volta, è evidente il richiamo alla relazione con il tempo che il profilo dell'insegnante improvvisatore e polifonico, rendendosi disponibile all'ignoto e all'imprevisto, è chiamato a rivedere per poter interpretare “il senso delle possibilità come apertura verso il futuro e lettura del presente, non come solitudine e disorientamento in una vasta gamma di scelte” (Santi, Zorzi, 2015, p. 355).

Tuttavia, per fare improvvisazione insegnando non bastano regole precise da seguire ma molto dipende dall'attitudine degli educatori-insegnanti coinvolti “ad accogliere e lasciarsi coinvolgere [...] in relazioni educative autentiche che permettono

di concentrarsi non solo sul proprio saper fare, ma soprattutto sul proprio saper essere” (p. 360).

Infatti, per essere sensibili a ciò che si sta osservando e ascoltando nell’ambiente, è necessaria un’apertura mentale che permetta di spostare l’attenzione “dalle regole e dalle capacità acquisite, ai processi dinamici con cui viene utilizzata e trasformata la competenza pratica” (Zorzi, 2020, paragrafo 2.2.4). È all’interno di questi processi reali, concreti e irripetibili che gli stimoli, le opportunità, i contributi di ognuno e le eventuali difficoltà devono trovare il rispetto che meritano da parte dell’improvvisatore, il quale sviluppa i diversi elementi messi in campo conferendo dignità e valore all’atto improvvisativo (Zorzi, 2020). Per fare tutto ciò, è indispensabile la fiducia – nel processo, negli altri e in se stessi – che fiorisce dall’incontro con le possibilità emergenti dall’imprevisto e che mette a suo agio l’insegnante improvvisatore permettendogli di cogliere, assorbire e rilanciare le informazioni, in uno stato di totale apertura e percezione di ciò che si sta formando (Zorzi, 2020).

Inevitabilmente, approcciarsi all’improvvisazione richiede al professionista anche la disponibilità a mettersi in gioco, aprendosi al rischio e all’errore. Improvvisare insegnando, infatti, è sempre rischioso perché prevede di prendere velocemente delle decisioni, scegliendo da una serie di possibilità che possono non funzionare (Zorzi, 2020). L’arte di improvvisare, però, permette di ripartire proprio da ciò che non ha funzionato – rielaborandolo sotto una nuova prospettiva grazie alla collaborazione con gli altri e l’ambiente – per renderlo efficace.

Dunque, nei contesti educativi e didattici, l’attitudine improvvisativa – che nasce, si nutre e si sviluppa a partire da atteggiamenti quali *l’apertura mentale, il rispetto, la fiducia e la disponibilità a mettersi in gioco* – trova il suo massimo sostenitore in un docente consapevole delle sei dimensioni che definiscono il profilo dell’insegnante polifonico – *apertura al cambiamento, fiducia nelle/delle possibilità, rispetto delle diversità, senso di comunità, passione creativa ed esplorativa* – gettando, così, le fondamenta per una possibile didattica polifonica.

In questa polifonia, preparare i docenti curricolari e di sostegno a sentirsi unici, creativi, irripetibili – e non solo capaci, competenti e responsabili – significa trasformarli in modelli che le nuove generazioni possono seguire per immaginare se

stessi e gli altri come linee che si aggrappano, si intrecciano l'una con l'altra attraverso il movimento (Zorzi, Santi, 2023, p. 135).

È proprio questa attenzione al divenire, al fare, che permette di concepire la prassi dell'improvvisazione in educazione come processo “di ricerca e di formazione all'irripetibile per le/gli insegnanti (educatrici/tori) affinché, nei loro quotidiani processi di insegnamento-apprendimento, esprimano la loro coscienza della diversità” (Zorzi, Santi, 2023) attraverso la messa in atto di una didattica polifonica che si intreccia con le vite, le storie e le caratteristiche delle persone coinvolte e che dà spazio a nuovi progetti di vita.

2.4 Il *co-teaching* per realizzare la didattica inclusiva

A questo punto, è necessario ribadire che l'evoluzione della figura dell'insegnante di sostegno auspicata sin qui – e che, inevitabilmente, si intreccia con il profilo dell'insegnante improvvisatore e polifonico – non ha l'intento di continuare a concepire questi ruoli come divisi all'interno della scuola, ma sostiene l'avvio di un processo di *destigmatizzazione* che porta il primo a non essere più considerato come “proprietà privata della diagnosi di qualche alunno/a con disabilità certificata” (Canevaro, Ianes, 2019, p. 95); e il secondo a non sentirsi più solo nella gestione e progettazione del curriculum per tutti gli studenti (Canevaro, Ianes, 2019).

In particolare, l'intento è quello di concepire il lavoro educativo all'interno di una compresenza tra i docenti curricolari e di sostegno che, insieme, “possono creare le condizioni strutturali attraverso le quali si può realizzare un clima prosociale inclusivo e relazioni di aiuto sistematiche all'interno della classe” (Canevaro, Ianes, 2019, p. 95).

A tal proposito, un possibile orizzonte di senso può emergere dalla pratica del *co-teaching* inteso come “pratica di co-progettazione, co-insegnamento e co-valutazione condivisa tra docente curricolare e docente di sostegno che insegnano insieme in un unico ambiente di apprendimento” (Ghedin, Aquario, 2016, p. 166).

Al centro di questa pratica vi è la *collaborazione* tra i professionisti che non solo rappresenta il motore di una buona attività inclusiva, ma permette anche lo sviluppo delle capacità di ciascuno – insegnanti e studenti. Infatti, attraverso il *co-teaching*, i

docenti imparano a condividere e a negoziare i loro ruoli, ad acquisirne degli altri per entrare in relazione tra di loro e con gli studenti, creando una nuova identità professionale all'interno di un contesto in cui “non solo ‘apprendono l’un l’altro’ ma costruiscono nuova conoscenza condivisa, e dove lavorano concretamente nella classe di cui sono titolari, secondo il nuovo ambiente educativo che hanno creato” (p. 167).

Collaborando tra loro, i docenti hanno a disposizione molta più conoscenza da condividere e da mettere in pratica rispetto a quando sono da soli, e questo aumenta la possibilità di realizzare sia esperienze che sostengono l'*apprendimento cooperativo* – offrendo agli studenti l'opportunità di lavorare in team e di elevare, così, il proprio livello – e sia esperienze di *didattica laboratoriale* con la quale gli alunni “hanno la possibilità di acquisire le competenze attraverso attività pratiche che riducono la distanza tra scuola e vita reale” (Saija, 2019, p. 97).

In questo senso, lo sviluppo di un'attitudine improvvisativa orientata verso un approccio polifonico – nei termini descritti sopra – rappresenta la condizione indispensabile per aiutare *tutti* gli insegnanti a osservare *tutte* le differenze e ad acquisire un ampio bagaglio di possibilità (tecniche, strumentali, relazionali, comunicative, metodologiche...) a cui attingere – e da condividere con i colleghi – per la definizione di percorsi inclusivi capaci di promuovere la costruzione creativa del sapere di ciascun alunno, nell'ottica di trasformare la scuola in “uno spazio comune dove si può imparare insieme piacevolmente e con la voglia di scoprire e di sorprendersi, nel rispetto reciproco” (Tonelli, Santuliana, Sighel, 2019, p. 221).

III° CAPITOLO

LA RICERCA

In questo capitolo viene presentata la ricerca svolta con lo scopo di indagare quali possono essere le attività improvvisative che ogni educatore e insegnante, anche senza una formazione specifica sulle arti performative, può promuovere all'interno di un contesto educativo, scolastico e formativo, mettendo al centro gli studenti con le loro caratteristiche e capacità per co-costruire insieme un ambiente sicuro per l'apprendimento.

La ricerca si inserisce in uno scenario europeo e internazionale che ha visto allargarsi, nel corso del tempo, il dibattito sull'educazione inclusiva portando i Paesi a interrogarsi non solo sulle buone pratiche da applicare con gli studenti che presentano un bisogno educativo speciale ma su come fornire un'istruzione di elevata qualità a *tutti* gli allievi, come specifica l'Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva¹⁰.

È qui che entra in gioco l'improvvisazione che – vista come un fenomeno “legato a processi creativi che mettono autenticamente in relazione le persone coinvolte” (Santi, Zorzi, 2015, p. 354) – può aiutare chi si occupa di educazione a costruire un ambiente educativo e scolastico accessibile, fruibile, capace di includere e favorire l'apprendimento di ogni allievo, indipendentemente dalla presenza di una particolare condizione o di un bisogno educativo speciale.

Partendo da questi presupposti, si è scelto di sviluppare la ricerca considerando i laboratori performativi di teatro, Dance Ability e jazz proposti agli studenti frequentanti il corso per le attività di sostegno agli alunni con disabilità (CSAS), VII ciclo, nell'anno accademico 2021/2022, promosso dall'Università di Padova.

L'intento, in linea con quanto afferma l'Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva, è proprio quello di abbracciare la prospettiva che riconosce la diversità come “naturale” in qualsiasi gruppo di studenti e che vede

¹⁰ Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva. *Cinque messaggi chiave per l'educazione inclusiva. Dalla teoria alla prassi*, 2014, p. 11.

l'educazione inclusiva come un bene per tutti, “come un mezzo per migliorare i risultati attraverso la presenza (accesso all'istruzione), la partecipazione (qualità dell'esperienza di apprendimento) e il rendimento (processi di apprendimento e risultati) di *tutti* gli alunni”¹¹.

Per avere una visione più completa possibile sulle attività di natura improvvisativa svolte all'interno dei suddetti laboratori, si è scelto di utilizzare due strumenti di ricerca di natura differente.

Con il primo, l'“osservazione partecipante” – di natura qualitativa – si è potuto osservare direttamente sul campo le esperienze educative-improvvisative proposte a quattro gruppi di studenti, uno per ogni grado scolastico, dagli insegnanti Jimmy Weinstein e Liliana Santon durante il laboratorio jazz. Questo strumento è sembrato il più adeguato per riuscire a raccogliere il maggior numero di prospettive, emozioni e punti di vista dei frequentanti di questo laboratorio e tutte le sfumature possibili circa la natura delle attività proposte con l'obiettivo di andare a riconoscerne i tratti essenziali e declinarli anche in altre attività educative non necessariamente di natura performativo-musicale.

Il secondo strumento, “il questionario” – di stampo quantitativo – è stato elaborato sia per esplorare e validare un possibile strumento “valutativo” circa le attività improvvisative che possono essere promosse a scuola e in altri contesti di formazione; sia per provare a sondare la possibile percezione di efficacia e trasformazione degli studenti avvenuta sulle dimensioni del profilo inclusivo-improvvisativo attraverso i laboratori di teatro, Dance Ability e jazz erogati dal corso di sostegno.

Questi dati, uniti a quelli emersi dall'osservazione sul campo delle esperienze svolte dai 54 studenti che compongono i quattro gruppi analizzati, hanno contribuito a sviluppare una panoramica sulle impressioni e sensazioni dei partecipanti nello svolgimento delle attività performative anche sulla base dei loro vissuti, della loro formazione e della loro esperienza professionale.

Le annotazioni raccolte durante l'osservazione partecipata sono state interpretate alla luce delle otto componenti della *pedagogjazz – jazzing, groove, swing, fusion, soul, free, cool, improvisation* – attraverso una griglia di osservazione contenente degli

11 Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva. *Cinque messaggi chiave per l'educazione inclusiva. Dalla teoria alla prassi*, 2014, p. 12.

indicatori specifici per ogni elemento, per riuscire a cogliere nel modo più puntuale possibile le sfumature, non solo artistiche-improvvisative ma anche educative, delle esperienze proposte.

Così facendo, si intende poi indicare delle attività che qualsiasi professionista dell'educazione può mettere in atto nel suo contesto lavorativo e che si muovono verso la definizione del profilo di un insegnante polifonico, i cui aspetti – *rispetto e interesse per la diversità, fiducia nelle/delle possibilità, senso di comunità, apertura al cambiamento, attitudine esplorativa, passione creativa* – sono stati indagati mediante il questionario con lo scopo di analizzare la percezione di ciascun frequentante circa il contributo dei laboratori performativi per la maturazione di queste dimensioni nello sviluppo della propria identità professionale.

3.2 L'osservazione partecipante

Come affermato precedentemente, il metodo etnografico qualitativo sviluppato attraverso la tecnica dell'osservazione partecipante è risultato il più idoneo per approfondire i punti di vista e le emozioni degli studenti del corso CSAS durante il laboratorio jazz in quanto permette a chi compie la ricerca di “condividere, fisicamente ed emotivamente, con i soggetti studiati, la situazione in cui i soggetti stessi vivono, agiscono, scelgono” (Trincherò, 2002, p. 251).

La presenza fisica, costante e collaborativa diventa il tratto caratteristico di questo metodo di ricerca che porta il ricercatore a “passare un tempo sufficientemente prolungato e a stretto contatto con il fenomeno prescelto, in modo da giungere a una comprensione profonda delle diverse specificità che lo caratterizzano” (Semi, Bolzoni, 2022, p. 17). Infatti, al fine di raccogliere le osservazioni nel modo più dettagliato possibile, si è scelto di seguire un gruppo rappresentativo per ogni grado di scuola – infanzia, primaria, secondaria di I°, secondaria di II° – in modo tale da fare emergere similitudini, differenze, difficoltà e punti di forza. Per osservare, però, è necessario che le persone, il tempo e il *setting* siano accessibili (Semi, Bolzoni, 2022). L'accessibilità, come affermano Semi e Bolzoni (2022), può avere una duplice connotazione: può essere intesa come la caratteristica principale della relazione reciproca che si instaura tra l'osservatore e le persone osservate che, di fatto, permettono la creazione di questo rapporto; oppure, può essere connessa al *setting* – appunto – dove tempo e contesto sono estremamente rilevanti. È necessario, infatti, non dare per scontato sia le diverse temporalità che caratterizzano la situazione osservata, sia gli spazi in cui avviene il fenomeno che si intende analizzare. A tal proposito, la stretta collaborazione tra l'Università di Padova e gli insegnanti del laboratorio jazz ha posto le basi per poter conoscere i concetti fondamentali del loro approccio prima di iniziare il percorso di ricerca e ciò, di conseguenza, ha permesso di addentrarsi con più facilità in un contesto che non era, così, del tutto ignoto.

Nell'ambito delle arti performative, “l'osservazione partecipante di una pratica corporea necessita contemporaneamente e completamente di una performance fisica” (Semi, Bolzoni, 2022, p. 64) e ciò rende difficile l'assunzione di una postura distaccata

rispetto all'azione. Ecco perché, per lo svolgimento di questa ricerca, la partecipazione attiva del ricercatore durante l'osservazione è risultata fondamentale “per capire in prima persona in cosa consiste l'esperienza pratica che le persone svolgono quotidianamente e attorno alla quale riflettono” (Semi, Bolzoni, 2022, p. 64). In particolare, nel laboratorio jazz, gli elementi relativi a questo modo di fare musica, interpretabili in chiave educativa alla luce dei concetti della *pedagojazz*, si sono potuti notare, osservare, comprendere soltanto vivendoli sulla propria pelle e nella consapevolezza “di essere portatori di specificità e differenze e del fatto che queste hanno un ruolo nei rapporti interpersonali e possono essere sia dei limiti che delle possibilità, nell'accedere e nello stare sul campo” (Semi, Bolzoni, 2022, p. 30).

Per facilitare la rilevazione di questi elementi, è stata predisposta una griglia di osservazione, ossia una guida che fornisce “indicazioni sui comportamenti da osservare, corredate da uno spazio in cui l'osservatore può annotare liberamente tutto ciò che riguarda quel dato comportamento” (Trincherò, 2002, p. 258). All'interno sono state inserite le otto dimensioni della *pedagojazz* affiancate a domande-stimolo per facilitare l'osservazione e, per ognuna di esse, è stato evidenziato un indicatore per individuare i dati nel modo più specifico possibile.

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>Indicatore: <u>GENERATIVITA'</u></p>	<p>Quali tipi di strumenti, proposte, modi di comunicare vengono utilizzati?</p> <p>Come vengono fusi all'interno del laboratorio?</p> <p>Indicatore: <u>FUSIONE</u></p>	<p>Viene creato un <i>safe creativity environment</i> che permetta agli allievi di sentirsi a proprio agio, anche nell'errore?</p> <p>Indicatore: <u>SAFE CREATIVITY ENVIRONMENT</u></p>	<p>Che tipo di dinamica di gruppo emerge? (ritmo della comunicazione, tensione degli eventuali dilemmi, opportunità prese e lasciate...).</p> <p>Indicatore: <u>FEELING</u></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>Indicatore: <u>COINVOLGIMENTO</u></p>	<p>Come il singolo partecipante riconosce se stesso e gli altri all'interno del gruppo e nelle dinamiche del laboratorio?</p> <p>Indicatore: <u>INCLUSIONE DEL SE'</u></p>	<p>Ci sono momenti di silenzio e ascolto che permettono di far “respirare” e dialogare i ragionamenti tra loro?</p> <p>Indicatore: <u>ASCOLTO ATTIVO</u></p>	<p>Si aprono alla novità e al cambiamento rispetto alla tradizione? (riconoscono i propri errori, aprono discussioni, avanzano provocazioni...).</p> <p>Indicatore: <u>TRASFORMAZIONE</u></p>

Figura 4: Griglia di osservazione

Durante l'osservazione sono state annotate informazioni sulle caratteristiche del gruppo osservato, su eventuali discussioni e confronti emersi, sugli approcci adottati da parte degli insegnanti e degli studenti, sulle attività svolte, sui fattori positivi e negativi della situazione.

Tutti i dati raccolti sono stati organizzati in quelle che vengono definite, nella ricerca etnografica, le note di campo, ossia la traduzione per iscritto dell'esperienza vissuta all'interno del contesto di ricerca (Semi, Bolzoni, 2022). Scrivere le note di campo, come affermano Semi e Bolzoni (2022), implica una sorta di doppio tradimento che riguarda sia la comprensione soggettiva del ricercatore su ciò che sta osservando sia la fase in cui lo studioso scrive, in un secondo momento, quello che pensa di aver compreso dalle sue osservazioni e partecipazioni (p. 98). Perciò, "le note di campo NON sono il semplice trasferimento su carta (o su monitor)" (Semi, Bolzoni, 2022, p. 98) dell'esperienza, ma sono soggette all'applicazione di almeno due filtri nel lavoro di ricerca e dei quali si deve avere una certa consapevolezza (Semi, Bolzoni, 2022). La natura descrittiva delle note di campo permette a chi compie la ricerca di raccontare "una serie di eventi, ancorandoli con particolari significativi che riescono a riprodurre parte delle sensazioni che sono state vissute in quella specifica giornata" (Semi, Bolzoni, 2022, p. 103). In questa ricerca, la scrittura è diventata uno strumento di scoperta che, a partire da una certa distanza analitica, ha permesso di raffigurare l'esperienza e di coglierne alcuni dettagli che durante il suo corso sono sfuggiti all'occhio dell'osservatore (Cardano, 2011). Per questo, si è reso necessario un modo di scrivere ricco, vivace e prolisso sia per poter "ricostruire in maniera più attenta degli eventi che hanno avuto luogo nel passato" (Semi, Bolzoni, 2022, p. 104) e sia, nel successivo riordino delle diverse annotazioni raccolte manualmente, per poterle trascrivere in modo ordinato e logico mantenendo però vivo il ricordo emotivo e partecipativo delle attività stesse.

**OSSERVAZIONE LABORATORIO JAZZ CSAS 7
22 APRILE 2023 – INFANZIA
PRIME 4 ORE**

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>Indicatore: COINVOLGIMENTO</p>	<p>Come il singolo partecipante riconosce se stesso e gli altri all'interno del gruppo e nelle dinamiche del laboratorio?</p> <p>Indicatore: INCLUSIONE DEL SE'</p>	<p>Ci sono momenti di silenzio e ascolto che permettono di far "respirare" e dialogare i ragionamenti tra loro?</p> <p>Indicatore: ASCOLTO ATTIVO</p>	<p>Si aprono alla novità e al cambiamento rispetto alla tradizione? (riconoscono i propri errori, aprono discussioni, avanzano provocazioni...).</p> <p>Indicatore: TRASFORMAZIONE</p>
<p>Tutte le studentesse si sono messe a disposizione nello svolgere le attività, sperimentando, sperimentandosi e sostenendosi vicendevolmente. Diversi concetti sono emersi e sono stati connessi l'uno con l'altro per riuscire a creare qualcosa di nuovo ma che rappresentasse l'intero gruppo con le sue particolarità. "Essere un gruppo" e la "condivisione" sono stati riconosciuti come elementi fondamentali per "generare potere creativo ed essere sostenuti". Le studentesse hanno apportato anche altri fattori quali l'"energia", la "sinergia" e l'"originalità" proprio per sottolineare l'importanza del contributo di ciascuno.</p>	<p>"Noi non sappiamo che cosa sia la boccatura". Questa è una battuta che una studentessa ha condiviso con il gruppo proprio per intendere come questo partiva con una propensione all'apertura, all'inclusione e alla creazione di uno spazio in cui tutti potessero sentirsi accolti, partendo dal presupposto che non c'è un giusto e uno sbagliato (collegamento con il safe creativity environment). Tutte si sono dimostrate aperte all'esperienza, tanto che alcune hanno trovato il laboratorio "arricchente" a livello personale e professionale. Si sono messe in gioco nello scoprire gli strumenti e nel creare un'atmosfera che facesse sentire bene anche le altre compagne.</p>	<p>È stato ascoltato un brano composto da alcuni pezzi musicali e la versione di Paul Motion del brano di Kathryn Grey. In quest'ultimo brano, ha spiegato Jimmy, non c'è un ritmo definitivo ma la melodia fa da padrona, dando armonia e sostenendo la struttura del pezzo. L'ascolto attivo, in totale silenzio, e questo tipo di conoscenza hanno permesso alle ragazze di riflettere e far emergere alcuni concetti che sono risultati importanti anche per la loro formazione e il loro lavoro. A tal proposito, una delle studentesse ha parlato dell'esperienza audiotattile spiegando come "le emozioni che una persona vive con il corpo, la mente e il cuore vengono rilasciate verso l'esterno per essere percepite dall'altro". Questo, oltre ad essere inclusivo (collegamento con soul), genera apertura e connessione in quanto permette lo sviluppo di ulteriori emozioni che possono essere sentite da un'altra persona ancora.</p>	<p>Durante un piccolo concerto improvvisato con gli strumenti portati da Liliana e Jimmy, il gruppo si è bloccato e questo ha fatto scaturire l'applauso delle ragazze che stavano osservando la scena. Una delle componenti del gruppo ha subito precisato che "non capiva il ritmo da seguire". Questa è stata un'occasione per dimostrare come, nell'improvvisazione, non ci sia un gruppo o un leader da seguire in quanto, se così fosse, non ci sarebbe la pura creatività. Ecco perché risulta fondamentale l'esperienza "lo strumento suona te": qui la relazione tra la persona e lo strumento è mediata dalla creatività che si presenta pura poiché lo studente non ha pregiudizi o preconcetti sullo strumento e su come funziona. Una volta superato il blocco, le ragazze sono riuscite a ricominciare il brano e a portarlo a termine cogliendo proprio quelle variazioni che hanno permesso loro di sviluppare un'idea, ripeterla, variarla e concluderla sul momento.</p>

Figura 5: Griglia osservativa relativa al Gruppo Infanzia

**OSSERVAZIONE LABORATORIO JAZZ CSAS 7
25 FEBBRAIO 2023 – SECONDARIA II° (gruppo 2)
PRIME 4 ORE**

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>Indicatore: GENERATIVITA'</p>	<p>Quali tipi di strumenti, proposte, modi di comunicare vengono utilizzati? Come vengono fusi all'interno del laboratorio?</p> <p>Indicatore: FUSIONE</p>	<p>Viene creato un safe creativity environment che permetta agli allievi di sentirsi a proprio agio, anche nell'errore?</p> <p>Indicatore: SAFE CREATIVITY ENVIRONMENT</p>	<p>Che tipo di dinamica di gruppo emerge? (ritmo della comunicazione, tensione degli eventuali dilemmi, opportunità prese e lasciate...).</p> <p>Indicatore: FEELING</p>
<p>Al gruppo è stato chiesto di seguire il pianoforte suonato da Jimmy e la voce di Liliana scuotendo delle maracas create con materiali di riciclo, variando il suono a seconda dell'intensità della voce e del piano. Da questa opportunità, o "confusione creativa", si è generata una musica del tutto nuova e originale.</p> <p>Al centro si trova la tecnica principale che genera novità nel jazz, la variazione. Ognuno ha variato il suono in modo diverso, seguendo la propria inventiva e creatività, andando a modificare l'intero arrangiamento del gruppo.</p> <p>Ad esempio, una ragazza durante l'esperienza si è sentita di "abbassare l'intensità del suono per dare spazio alla voce".</p> <p>Anche nell'esperienza del canto, in cui gli insegnanti hanno chiesto di "unire le voci in modo colorato", si è creata una melodia specifica di quel gruppo.</p>	<p>Sono state proposte diverse esperienze durante il laboratorio come:</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'ascolto attivo di brevi brani jazz, - Jam-session: ascolto prolungato di pezzi jazz (17 minuti), - l'uso di strumenti non noti ai partecipanti (membranofono, ocean drum, pianoforte a pollici...), - l'uso delle voci di ogni allievo variando l'intensità, - la discussione tra i membri del gruppo su che cosa i brani jazz hanno suscitato in loro, - l'uso del corpo in alcuni esercizi (vedi sezione "free"). <p>Tutte queste proposte si sono alternate in perfetto equilibrio con l'unico obiettivo di mettere i partecipanti a proprio agio e aprirli a nuove opportunità da vivere con loro stessi e con gli altri.</p>	<p>I tutor hanno proposto diversi esercizi per creare il safe creativity environment:</p> <ul style="list-style-type: none"> - la "green room", ossia un esercizio di sintonizzazione dei partecipanti per creare unità armonica, - il cerchio del sostegno dove gli studenti, tenendosi per mano formando un cerchio, si sostenevano reciprocamente sentendosi liberi di esprimere il loro eventuale disagio (es. potevano dire quando si sentivano tirare troppo), - lasciarsi cadere all'indietro e farsi prendere dai compagni posti alle spalle, - sostenersi appoggiandosi schiena contro schiena. <p>Queste proposte hanno fatto interagire subito tutti i membri del gruppo, rompendo l'imbarazzo iniziale. Anche i tutor hanno praticato questi esercizi, mettendosi allo stesso livello degli studenti, e questo ha contribuito a creare un ambiente socievole, accogliente e caldo. Il fatto di doversi affidare all'altro ha permesso l'instaurarsi di una connessione tra i partecipanti che, sin da subito, si sono sentiti più uniti.</p>	<p>I brani jazz hanno suscitato diverse riflessioni nei partecipanti che, a turno, le hanno condivise. In particolare una ragazza ha fatto emergere una tensione, quasi un "fastidio", dovuto al sentire che quei suoni non le appartenevano; un'altra invece ha condiviso uno stato di rilassamento, una sorta di "scioglimento delle tensioni muscolari", come se ci fosse qualcuno che le stesse massaggiando il collo. Tra questa alternanza di emozioni, di tensioni e rilassamenti, c'è chi ha sentito una certa "completezza".</p> <p>Il fatto che ogni studente partecipi all'esperienza, condividendo emozioni e riflessioni, fa parte del processo di improvvisazione che prende vita proprio dagli stimoli degli allievi che permettono agli insegnanti di capire che tipo di persone hanno davanti e "come fare una classe" (collegamento con l'improvvisation).</p>

Figura 6: Griglia osservativa relativa al Gruppo 2 per la secondaria di II°

3.3 Descrizione dei dati raccolti dalle osservazioni

Molte delle attività che sono state proposte agli studenti del corso CSAS, all'interno del laboratorio jazz tenuto da Jimmy Weinstein e Liliana Santon, miravano alla costruzione di un ambiente creativo sicuro (*safe creativity environment*), ossia un luogo in cui tutti sono accettati in egual modo, al di là delle proprie conoscenze e abilità, dove lo studente e l'insegnante sono liberi di rischiare in modo creativo e liberi da vincoli convenzionali (Weinstein, 2016). Si tratta, dunque, di esperienze che sono state in grado di mettere al centro lo studente, con le sue peculiarità, dandogli la possibilità di mettersi in discussione.

3.3.1. Esercizi per la formazione del *safe creativity environment*

Molte delle lezioni si aprivano con un esercizio chiamato *green room*, in cui tutti gli allievi si alzavano in piedi e cantavano qualche nota, variando l'intensità del suono, accompagnati dal piano di Jimmy Weinstein e dalla voce di Liliana Santon. Questa esperienza è stata utile per mettere a proprio agio i partecipanti creando tra loro sintonia e unità, favorendo l'ascolto l'uno dell'altro sin dall'inizio.

Una volta rotto il ghiaccio iniziale, gli studenti sono stati coinvolti fisicamente con l'intento di trasformare l'ambiente in un luogo sicuro per la creatività. Di particolare impatto è stata la formazione del *cerchio del sostegno*, dove ognuno doveva aggiustare la propria posizione in modo tale da rimanere il più stabile possibile e, al contempo, sostenere i compagni a cui stringeva la mano. Durante l'esecuzione dell'esercizio, ogni partecipante era libero di esprimere le proprie sensazioni positive e/o negative.

Successivamente, i ragazzi e le ragazze venivano divisi in coppie e fatti adagiare schiena contro schiena. Tenendo le ginocchia leggermente flesse, avevano il compito di sostenersi vicendevolmente senza però andare in affanno o caricare tutto il peso sull'altro. Alla coppia, poi, si aggiungevano altre persone che aumentavano il grado di difficoltà in quanto destabilizzavano l'equilibrio appena creato.

Seguendo questa modalità, gli studenti sono stati sottoposti a un terzo esercizio in cui si chiedeva loro di testare il grado di fiducia che provavano nei confronti dei compagni, lasciandosi cadere all'indietro e facendosi sorreggere dagli altri membri del

gruppo. Queste esperienze, come sostiene Weinstein (2016), concentrandosi sull'unità del gruppo e non sulle abilità o le debolezze dei singoli individui, possono aiutare a creare un ambiente in cui viene meno l'espressione guidata dall'ego di ogni persona (p. 6).

3.3.2. Ascolto attivo

Un altro punto centrale del laboratorio jazz ruotava attorno alla stimolazione dell'ascolto attivo che era considerato dai tutor come una parte importante del modo di partecipare. Erano previste, infatti, delle sedute di ascolto di brani jazz selezionati dagli insegnanti e a cui gli studenti dovevano prestare molta attenzione. Tra i brani ascoltati, vi erano *Nice Work If You Can Get It* di Billie Holliday, *Anthropology* di Sheila Jordan, *All Blues* di Miles Davis, *Out of this world* di Bing Crosby, *Out of this world* eseguita dal quartetto di John Coltrane. Ognuno di questi pezzi era diverso, in quanto variavano gli strumenti, lo stile, la velocità e l'intensità del ritmo. Al termine dell'ascolto, al gruppo veniva richiesto di indicare gli strumenti presenti e di confrontarsi sulle percezioni che il brano aveva suscitato in loro. Infatti, la particolarità di queste sessioni di ascolto stava proprio nell'assoluto silenzio con cui erano affrontate e che permetteva agli studenti di farsi attraversare dalla melodia così da poterne cogliere le diverse sensazioni e gli elementi che componevano il pezzo.

L'ascolto attivo di questi brani non era soltanto un momento di condivisione emotiva ma anche un'opportunità per riflettere sull'arrangiamento dei pezzi. Agli studenti, infatti, è stata presentata la struttura che si trova alla base di molti brani jazz, così raffigurata:

- A: idea iniziale o introduzione;
- A: ripetizione dell'idea;
- B: variazione;
- A: ritorno all'idea originaria o finale.

Il brano, poi, veniva riascoltato cercando di seguire questo modello.

Questi esercizi, come sostengono i tutor, sono importanti proprio per allenare l'orecchio ad ascoltare nel modo più attento e concentrato possibile.

Al termine di queste sessioni di ascolto, a ogni partecipante era richiesto di dire una parola a cui aveva pensato ascoltando la musica. Ogni concetto emerso dagli

studenti, è stato trascritto all'interno di un cerchio, disegnato dagli insegnanti, e che rappresentava a tutti gli effetti il cerchio del sostegno. Questa figura, infatti, conteneva alcuni termini che rimandavano alla creazione di un ambiente creativo sicuro come: *essere sostenuti, sostegno, connessione, apertura, sviluppo, completezza e fede* intesa nel suo significato inglese di "fiducia" (*trust*).

Al termine di tutti gli interventi, emergeva una vera e propria creazione – diversa per ogni gruppo – contenente i contributi e le riflessioni di ognuno non solo sul brano jazz ascoltato ma anche sulla propria professione di futuro insegnante di sostegno.

3.3.3. Lo strumento suona te

Lo strumento suona te è una delle esperienze più significative che sono state proposte ai ragazzi e alle ragazze presenti al corso. L'esercizio, come spiega Weinstein (2016), consiste nell'utilizzo di strumenti che – si presuppone – i partecipanti non abbiano mai visto (ad esempio, un *Mbira*, ossia un pianoforte a pollice africano, uno *Spring Drum* o un membranofono cilindrico con una molla presente sulla membrana che riproduce il suono di un tuono). Durante l'esperienza osservata, a uno studente volontario – o indicato dai tutor – era richiesto di scegliere uno tra gli strumenti presenti e di condividere con tutti se sapeva di cosa si trattava o meno. Data la risposta negativa, gli insegnanti hanno colto l'occasione per dire alla persona che, visto che non conosceva l'oggetto musicale, era impossibile che sapesse suonarlo e, perciò, le proponevano di lasciarsi suonare dallo strumento. Così, il partecipante iniziava a improvvisare, pur non avendo una conoscenza tecnica dello strumento, scoprendo un suono totalmente nuovo (Weinstein, 2016).

Considerando che le personalità di ognuno si manifestano in modi diversi, questa attività è particolarmente utile per conoscere qualcosa di speciale su ciascun studente ma anche per *sentire* la propria modalità di interazione con e per l'altro (Weinstein, 2016).

3.3.4. Performance e improvvisazione

Una volta sperimentati tutti i particolari strumenti offerti dagli insegnanti, gli studenti venivano divisi in piccoli gruppi con lo scopo di creare un breve brano musicale, pensando anche al titolo del pezzo e al nome del gruppo. Nell'organizzare i gruppi, Jimmy e Liliana hanno considerato la teoria degli stadi per la formazione di un gruppo di Tuckman (1968) che hanno illustrato anche ai partecipanti. Secondo questo modello, per creare un piccolo gruppo è necessario passare per cinque fasi: *forming* in cui le persone si riuniscono in un gruppo; *storming* dove ogni membro cerca di trovare una posizione e un equilibrio in esso; *norming* che corrisponde all'adattamento delle dinamiche di gruppo; *performing* ossia la fase in cui il gruppo agisce; *adjourning* – che

molti chiamano *transforming* – aggiunto recentemente, corrisponde alla trasformazione del gruppo (Tuckman e Jensen, 1977, p. 427).

Una volta definiti i piccoli gruppi, gli studenti erano lasciati liberi di organizzarsi e di provare sia per trovare un loro equilibrio e sia per creare il brano, facendo attenzione a inserirvi la struttura presentata dagli insegnanti (A, A, B, A). L'unica regola presente consisteva nel non prendere in ostaggio gli strumenti ma, una volta provati, di rimmetterli a disposizione di tutti in modo tale che ogni partecipante avesse la possibilità di provarli e di cambiarli. Dopo circa venti minuti, tutti i gruppi sono stati chiamati a raccolta e invitati a esibirsi di fronte ai compagni. Nell'esecuzione del brano, gli studenti potevano esprimersi in vari modi: suonando gli strumenti, cantando, ballando, aggiungendo dei versi. Una volta che tutti i gruppi hanno presentato il loro pezzo, agli stessi è stato proposto di improvvisare un brano. In questa ultima esperienza, che portava alla conclusione del laboratorio, i membri dei piccoli gruppi potevano utilizzare gli stessi strumenti oppure cambiarli, potevano aggiungere voci, versi e movenze a loro piacimento ricordando, però, di introdurre l'introduzione, la ripetizione dell'idea iniziale, la variazione e il finale – ossia l'arrangiamento proposto dagli insegnanti.

Questa ultima attività corrisponde, come spiegato anche dai tutor, alla quinta fase della formazione dei gruppi di Tuckman (*transforming*) in quanto l'improvvisazione porta alla riformulazione degli equilibri e delle posizioni nel gruppo che ne risulta totalmente trasformato.

3.4 Interpretazione dei dati

Al fine di raccogliere i dati nel modo più completo possibile sono state osservate quattro classi – per 8 ore ciascuna, suddivise in due incontri da 4 ore – una per ogni grado scolastico: il Gruppo per l'infanzia, il Gruppo 1 per la primaria, il Gruppo 8 per la scuola secondaria di I°, il Gruppo 2 per la secondaria di II°. L'osservazione delle esperienze proposte, delle dinamiche di gruppo e con gli insegnanti ha permesso di approfondire le otto dimensioni della *pedagojazz* intesa come un “neologismo che sfrutta la metafora musicale per evocare nuovi tratti di un'educazione *in jazz*” (Santi, 2018, p. 57). Così facendo, si è potuto interpretare i dati raccolti alla luce proprio di queste caratteristiche “peculiari del jazz che, trasferite e tradotte in chiave educativa,

consentono di coglierne la portata trasformativa radicale” (Santi, 2018, p. 57) e che risultano essere collegate fra loro “dal filo rosso dell’improvvisazione, come fondamentale rapporto ‘jazzistico’ con il tempo” (Santi, Zorzi, 2020, p. 19).

3.4.1 *Jazzing*

Tra le otto dimensioni della *pedagojazz* si trova il *jazzing* che apre alla possibilità di innescare un processo creativo che mette al centro il potenziale di ciascun allievo che, mediante il sostegno del gruppo, partecipa alla creazione di qualcosa di nuovo e unico. La sperimentazione di strumenti musicali diversi permette a ogni studente di esprimere la propria creatività ma anche di scoprire suoni totalmente nuovi che, messi in condivisione con gli altri, generano “nuove melodie ed esperienze sonore, plasmando ogni volta qualcosa di originale” (Santi, 2018, p. 58). L’esplorazione degli oggetti musicali implica, inoltre, la conoscenza di quella parte di sé che risulta ancora ignota e che ogni allievo viene chiamato ad includere in un *fare* musica condiviso. Durante gli esercizi vocali e l’uso degli strumenti, quella che può sembrare una situazione caotica, in realtà è espressione del potenziale creativo di ciascuno – insegnanti compresi – all’interno di una *confusione creativa* “entro cui si cela un ordine caotico, o un disordine armonico” (Santi, 2018, p. 58).

Tuttavia, nulla è lasciato al caso.

La stessa arte di suonare jazz, come spiega Barrett (1998), si basa sull’apprendimento di regole e teorie che guidano le progressioni musicali e che, una volta integrate, diventano sensibili alle trasformazioni (p. 607).

La dimensione generativa del jazz, infatti, non rimanda alla realizzazione di qualcosa di nuovo dal nulla ma all’*emergere* della novità proprio “nelle opportunità offerte dal momento, provocate dal ricordo di modelli, intenzionalmente sfidati dalle infinite alternative della variazione” (Santi, 2018, p. 58). La *variazione* è proprio quella tecnica che permette di generare novità nel jazz e, interpretata in chiave pedagogica, rappresenta “il motore creativo dell’azione improvvisativa, ponendo al centro dell’esperienza la volontà di alterare le sequenze prefissate, o comunque note e attese, mentre le si copia; di rompere le routine mentre le si ripete; di violare le regole per ripristinarle, dilatando o comprimendo i tempi e gli spazi” (Santi, 2015, p. 111).

A tal proposito, gli stessi insegnanti hanno illustrato l'arrangiamento su cui viene creata la melodia di un brano jazz (A, A, B, A), chiedendo agli studenti di seguire questa struttura nella realizzazione della performance personale e di gruppo. Nello sperimentare e scoprire nuove variazioni di suoni, infatti, i partecipanti hanno modificato “i toni, l'intensità, i dettagli, traducendo i codici, senza con questo distruggere o tradire la struttura minima su cui si regge il senso del fluire del discorso o dell'azione e il potere di coinvolgere nel flusso” (Santi, 2015, p. 111).

Tutte le esperienze proposte durante il laboratorio, focalizzandosi sul gruppo più che sulle abilità del singolo, hanno favorito – nella maggior parte dei casi – la creazione di una relazione positiva tra i partecipanti e tra questi e i tutor. È all'interno di questa relazione che si instaura la dimensione generativa rappresentata dal *jazzing* che “aiuta ad interpretare il processo di insegnamento-apprendimento come un continuo gioco dinamico di equilibri e squilibri che creativamente esplorano” (Zorzi, Ballandi, 2022, p. 170).

3.4.2 *Swing*

L'alternanza tra momenti di equilibrio e altri di squilibrio ricorda la relazione tra *tensione e rilassamento* che è stata costantemente percepita dagli studenti, specialmente dopo l'ascolto di alcuni brani jazz. Nel Gruppo 2 per la secondaria di II°, infatti, alcune ragazze hanno condiviso la fatica a rilassarsi ascoltando una musica che non apparteneva a loro percependo un senso di fastidio; mentre altre si sono rilassate con più facilità, avvertendo quasi lo scioglimento delle tensioni muscolari¹².

Questo oscillare tra uno stato e l'altro, cercando di costruire e mantenere un equilibrio armonico, è la dimensione dello *swing* che può essere rappresentata dall'immagine dell'altalena “associata alle dinamiche del libero andirivieni, che richiama l'esperienza fisica del passare del tempo, il ritmo pendolare e l'alternanza” (Santi, 2018, p. 59). Un'ulteriore rappresentazione dello *swing*, propria del laboratorio jazz, è data dall'uso delle maracas che possono riprodurre momenti di forte tensione – quando si scuotono insieme – oppure un ritmo più rilassato.

La relazione tra *tensione e rilassamento* rimanda all'azione del sostenere e dell'essere sostenuti. Ad esempio, nel cerchio del sostegno, i partecipanti del Gruppo 1

¹² Commento tratto dalle note di campo.

per la primaria hanno riferito di percepire questa energia che passava da un braccio all'altro e che li sfidava a mantenere l'equilibrio¹³.

Dal punto di vista educativo, questo dondolio di sensazioni e di ritmi diversi, “suggerisce la dinamicità interna di un processo; ricorda i turni di una conversazione, esprime la tensione dei dilemmi all'interno della dialettica educativa così come in quella jazz” (Santi, 2018, p. 59).

Tuttavia, anche se lo *swing* può definirsi un'attività liberatoria, esso “implica la volontà e il desiderio di essere liberati dall'inerzia del ‘penzolare’, trasformando così il tempo e lo spazio in eccitazione ed entusiasmo” (Santi, Zorzi, 2020, p. 19). Questo dare e ricevere tra i membri del gruppo – modellando, prevedendo, anticipando continuamente le proprie creazioni – ha portato i partecipanti a entrare in “a flow of ongoing invention [...] that inter-weave throughout the structure of the song” (Barrett, 1998, p. 613)¹⁴.

Tutto ciò va a confluire nel processo di improvvisazione dove, in qualsiasi momento, “a player can take the music in a new direction, defy expectations, trigger others to re-interpret what they have just heard” (Barrett, 1998, p. 613)¹⁵. Lo *swing*, quindi, è lontano “dall'assomigliare alla rigida dinamica delle opposizioni in discussione, ispirandosi piuttosto all'indecisione che rende mutevole la posizione corpo/mente, spinta dal desiderio di una visione e di un sentire alternativo” (Santi, Zorzi, 2020, p. 19).

Un'indecisione che è prevalsa in un gruppo della classe per l'infanzia che, durante un breve concerto improvvisato, si è bloccato in una piccola pausa che è stata interpretata come la fine del brano tanto che coloro che stavano assistendo hanno applaudito. Quello che poteva sembrare un errore, provocato da uno dei membri del gruppo che ha smesso di suonare in quanto non aveva capito il ritmo da seguire, è stato colto come un'occasione per superare il limite e trasformare la melodia.

Ciò ha dato modo alle studentesse di riflettere su come l'improvvisazione, nel jazz come in educazione, non si basa su un ritmo specifico o su un leader da seguire in

13 Commento tratto dalle note di campo.

14 “Un flusso continuo di invenzioni [...] che si intrecciano lungo tutta la struttura della canzone” (t.d.a.).

15 “Un musicista può portare la musica in una nuova direzione, sfidare le aspettative, spingere gli altri a reinterpretare ciò che hanno appena ascoltato” (t.d.a.).

quanto questo bloccherebbe la creatività di ciascuno, ma è data da una negoziazione continua che diventa importante “when something interrupts interactive coherence”¹⁶ (Barrett, 1998, p. 613), in cui tutti i partecipanti “must be able to rely on one another to adjust, to amend direction” (Barrett, 1998, p. 613)¹⁷.

3.4.3 *Free*

L'improvvisazione porta a uscire “on the edge of the unknown” (Barrett, 1998, p. 610)¹⁸, esponendo al rischio di sbagliare e, per questo, spesso si tende a ripetere ciò che risulta fattibile e conosciuto (Barrett, 1998). Ciononostante, “the art of jazz improvisation demands that the musician create something different”¹⁹ e questo apre i jazzisti a una sfida: “their purpose, by definition, is to avoid that which is automatic and safe and formulas that simply repeat past success” (Barrett, 1998, p. 608)²⁰. Ciò può essere trasferito anche a una pedagogia che abbraccia il jazz e, per sua definizione, l'improvvisazione, chiamando chi si occupa di educazione a evitare le *trappole della competenza* – così chiamate da Barrett (1998) – per tenersi aperti a nuove alternative (o meglio *variazioni*), esplorando i limiti della propria conoscenza e della propria *comfort zone* (p. 608) proprio come un musicista jazz.

È qui che si aggancia la dimensione *free* della *pedagojazz* che emerge quando “il solista e/o il gruppo sperimenta fuori dalla comfort zone del ‘successo’ per esplorare un ‘safe creativity environment’” (Santi, 2018, p. 59).

Tuttavia, uscire dai propri confini, così noti e sicuri, può destabilizzare.

Infatti, durante l'esperienza del lasciarsi cadere all'indietro per farsi prendere dai compagni, una ragazza del Gruppo 8 per la secondaria di I° ha condiviso la percezione di un momento di vuoto che l'ha presa alla sprovvista ma che è riuscita a superare fidandosi dei propri compagni che erano lì per sorreggerla²¹.

16 “Quando qualcosa interrompe la coerenza interattiva” (t.d.a.).

17 “Devono poter fare affidamento l'uno sull'altro per adattarsi, per modificare la direzione” (t.d.a.).

18 “Al limite dell'ignoto” (t.d.a.).

19 “L'arte dell'improvvisazione jazz richiede che il musicista crei qualcosa di diverso” (t.d.a.).

20 “Il loro proposito, per definizione, è quello di evitare ciò che è automatico, sicuro e le formule che ripetono semplicemente il passato” (t.d.a.).

21 Commento tratto dalle note di capo.

Il termine *free* rimanda proprio a questo *salto nel vuoto*, che “rende bene l’idea del coraggio che serve alla libera creazione, ma anche dell’ebbrezza che accompagna il rischio di un lancio verso l’incerto fiduciosi che porterà altrove, non un suicidio nell’abisso” (Santi, 2018, p. 59).

Trovare il coraggio di sganciarsi dai vincoli imposti da una dottrina tradizionale può essere molto difficile. Alcuni ragazzi e ragazze del Gruppo 8 per la secondaria di I° hanno faticato a cogliere il senso di ciò che veniva loro trasmesso perché troppo abituati a un “approccio scientifico (si fa così!)”²², inteso come una serie di aspettative da esaudire e standard da raggiungere che sono stati loro trasmessi e dai quali, secondo gli allievi, è difficile svincolarsi.

In realtà, l’elemento *free* del jazz, interpretato in chiave educativa, “permette di scardinare le fissità (anche spaziali e temporali) del processo di apprendimento a favore di un’esplorazione che apra a nuovi *safe creativity environment*” (Zorzi, Ballandi, 2022, p. 171) e ciò implica essere *aperti* anche “alla deviazione, ai rischi, a commettere errori, e all’incertezza” (Santi, 2018, p. 59). Questo permette di cogliere l’esperienza musicale jazz come “l’antidoto più forte contro l’istruzione *canonica* e un potente anticorpo contro la pedagogia *accademica* (nelle scuole come nei conservatori), in cui l’insegnamento e l’apprendimento si riducono alla ‘pura’ riproduzione di percorsi classici e la ripetizione di contenuti standard” (Santi, Zorzi, 2020, p. 19).

Va ricordato, però, che la libertà di disobbedire alle regole e la possibilità di crearne di nuove non significa essere totalmente indipendenti da un quadro generale di norme, ma “libera il sistema dal rischio di diventare dogmatico, vincolato da quadri estetici fissi e da rigidi vincoli e criteri per giudicare prevedibili risultati” (Santi, Zorzi, 2020, p. 19).

²² Citazione diretta tratta dalle note di campo.

3.4.4 *Fusion*

All'interno del laboratorio, l'utilizzo di strategie ed esperienze diverse, l'ascolto di brani jazz provenienti da influenze differenti, rimanda alla dimensione del *fusion* della *pedagojazz*, ossia un atto continuo e onnipresente di combinazione e mescolamento di elementi, tecniche e stili (Santi, 2018, p. 57).

Nel laboratorio osservato, il susseguirsi costante e armonico delle diverse attività ha rotto il ghiaccio iniziale, mettendo a proprio agio gli studenti che hanno imparano – passo dopo passo – a trovare il loro modo di esprimersi e a comprendere che, qualunque esso sia, è corretto.

Tuttavia, la caratteristica del *fusion* non riguarda solo le esperienze e le tecniche educative ma anche gli stessi tutor e partecipanti.

Gli stimoli offerti dagli insegnanti, infatti, hanno dato l'occasione agli studenti del laboratorio jazz di conoscere meglio gli altri membri della classe, di poter sviluppare maggiore fiducia ed empatia con loro, facendo fondere gli stessi partecipanti all'interno di un unico gruppo unito e armonioso senza però perdere le peculiarità del singolo. A tal proposito, di particolare impatto è la metafora emersa da una ragazza del Gruppo 8 per la scuola secondaria di I° che ha paragonato i suoi compagni ai fili di un ponte che, anche se oscillano, sostengono saldamente l'intera struttura²³. Dunque, è la possibilità di sostenere ed essere sostenuti, in una ricerca costante di equilibrio, che ha permesso questa fusione tra i partecipanti all'interno di un gruppo che è diventato qualcosa di più della somma delle singole parti – come ha affermato una studentessa del gruppo 1 di primaria durante una riflessione sul cerchio del sostegno²⁴. Da ciò ne deriva che durante il percorso si sono create “nuove identità nelle quali la memoria degli elementi mescolati è mantenuta nel processo di fusione” (Zorzi, Ballandi, 2022, p. 171).

D'altro canto, le risposte offerte dagli studenti – che modificano continuamente l'esperienza e il contesto – hanno permesso agli insegnanti di riflettere sul proprio operato e di aggiustare le modalità e il percorso pensato *durante* lo svolgimento del laboratorio, proprio sulla base della classe che avevano di fronte.

Ciononostante, *fusion* implica il *confronto* non solo delle diverse attività, ma anche di pensieri, riflessioni, emozioni, immagini, suoni che – se accolti e sostenuti dal

23 Commento tratto dalle note di campo.

24 Commento tratto dalle note di campo.

gruppo – portano alla modifica di alcuni aspetti per migliorare l’intera pratica, fino a trasformarla. La trasformazione – inevitabilmente connessa al processo di improvvisazione – si manifesta, infatti, quando si comincia a esportare i materiali “from different contexts and vantage points, combining, extending, and varying the material, adding and changing notes, varying accents ” (Barrett, 1998, p. 607)²⁵. In questo senso, il processo di fusione “implica l’idea dell’abbandono della ‘purezza’ e l’apertura alle opportunità offerte da linguaggi altri, dalla diversità” (Zorzi, Ballandi, 2022, p. 170).

3.4.5 *Soul*

Durante l’esperienza laboratoriale, per gli studenti vi era la possibilità di suonare liberamente degli strumenti senza conoscere di cosa si trattava e la tecnica corretta per farlo. Questa modalità, come spiega Jimmy Weinstein (2016), permette di liberare l’immaginazione creativa, stimolando l’allievo ad abbandonare tutto ciò a cui è legato e aprendolo, quindi, alla scoperta di nuovi materiali e linguaggi (p. 9).

Per raggiungere questo obiettivo, allievi e insegnanti si impegnano per un *safe creativity environment* in cui i primi sono d’accordo nel fare musica (idea che può non essere accettata all’istante); i secondi si impegnano a utilizzare termini musicali standard, cercando un modo diverso per parlare di musica, evitando così la denominazione degli stili (Weinstein, 2016).

A tal proposito, Jimmy Weinstein (2016) contrappone allo *stile* il concetto di *no-style*. Mentre il primo richiede di svolgere un lavoro ben preciso portando all’elaborazione di un prodotto specifico e noto; il secondo stimola gli studenti a concentrarsi su qualcosa di sconosciuto, a essere aperti alle possibilità inaspettate senza conoscere il risultato finale (p. 10).

Il *no-style* può agganciarsi alla dimensione *soul (anima)* della *pedagojazz* che può essere intesa sia come la persona – lo studente – nella sua unicità e irripetibilità e sia come la capacità di ognuno di dare valore a ciò che accade nella propria vita, con il desiderio di cambiare e aspirare a qualcosa che valga la pena per sé (Santi, Zorzi, 2020).

25 “Da diversi contesti e punti di vista, combinando, estendendo e variando il materiale, aggiungendo e cambiando note, variando accenti” (t.d.a.).

Nel corso dell'esperienza jazz, infatti, non era richiesto agli studenti di concentrarsi sul prodotto finale ma su altri aspetti della relazione come, ad esempio, l'interazione con il contesto creato dal gruppo, “experimentation with timbre, harmony, melody and rhythm ” (Weinstein, 2016, p. 10)²⁶.

Mentre concentrarsi sullo stile dipende dalla tecnica, concentrarsi sul *no-style* dipende dall'immaginazione e il modo in cui gli studenti reagiscono emotivamente alla situazione musicale li incoraggia a essere coinvolti nel processo, allenandoli ad ascoltare tanto gli altri quanto loro stessi (Weinstein, 2016).

In questo senso, l'elemento *soul* richiede *sincerità*, rendendo così “il ‘fare jazz’ un gioco credibile” (Santi, 2018, p. 60).

Ascoltare se stessi implica la capacità di *sentirsi* anche nelle situazioni scomode.

Questo è stato lampante, ad esempio, nel Gruppo 8 per la scuola secondaria di I°, dove una ragazza ha dimostrato un forte disagio alla richiesta di eseguire un piccolo concerto improvvisato, tanto da rifiutarsi di svolgere il compito. Nello specifico, la studentessa ha studiato per molti anni il violino. Come ha spiegato Jimmy Weinstein²⁷, si tratta di un ambiente – quello dei violinisti – caratterizzato da molta rigidità, in quanto vi è una struttura musicale precisa da seguire, e da alte aspettative – del musicista e della famiglia – che, se non vengono esaudite, portano a vivere negativamente il rapporto con lo strumento.

Questo momento è stato utile per sottolineare l'importanza di esprimere quando un compito risulta difficile da svolgere per poter trovare una modalità che permetta a tutti gli studenti di partecipare senza sentirsi a disagio.

Ancora una volta si può ritrovare il qualificatore dell'*anima*, non come “un concetto o un'idea, ma piuttosto un'intuizione che guida tutte le forme di saggezza umana non fondate sul dogmatismo, bilanciando le dimensioni congiunte e solitarie del gioco con le idee, con una disposizione premurosa verso l'umanità come Comunità” (Santi, Zorzi, 2020, p. 20).

I membri del piccolo gruppo, infatti, si sono stretti intorno alla compagna con empatia e solidarietà, accogliendo la sua emozione e aiutandola a superare il momento. Così facendo, la studentessa è riuscita a suonare – anche solo per brevi attimi – lo

26 “La sperimentazione timbrica, armonica, melodica e ritmica” (t.d.a.).

27 Spiegazione tratta dalle note di campo relative al Gruppo 8 per la scuola secondaria di I°.

strumento che la metteva più a suo agio. In questo senso, *soul* “significa anche pace; non però quiete, bensì uno stato dinamico che viene continuamente alimentato dall’agire con una disposizione armoniosa verso gli eventi e le persone verso le quali ci si sente impegnati” (Santi, 2018, p. 60).

Dal punto di vista educativo, si può affermare che la dimensione *soul* non ha come obiettivo quello di dispensare gli studenti dalle richieste che considerano troppo difficili, ma significa assumere una coscienza di sé e del contesto grazie all’irripetibilità del processo dalla quale “si può cercare di comprendere gli elementi strutturali della risposta innovativa per declinarli – sempre in modo differente e unico – in un nuovo terreno, che avrà le sue risorse, opportunità e le sue irripetibilità” (Zorzi, Ballandi, 2022, p. 172).

3.4.6 Cool

Oltre alle numerose sfumature armoniche e ritmiche, l’esperienza jazz si componeva di alcune *jam session*, ossia l’ascolto attivo e prolungato di brani jazz all’interno di un’atmosfera raccolta e silenziosa che permetteva ai partecipanti di riconoscere gli strumenti presenti nel pezzo, di raccogliere pensieri, idee, sensazioni e trasformarle in parole.

Tutto ciò rimanda alla dimensione *cool* della *pedagojazz*, la quale “ricorda che ‘jazzare’ significa anche diminuire, ridurre e togliere l’eccesso” (Santi, 2018, p. 60).

Proprio in questi momenti, più che in quelli performativi, agli studenti era richiesto di allenare l’orecchio a un ascolto concentrato su di sé e gli altri, mettendo in pratica un *pensiero cool* che porta a “dilatare, espandere, allargare e accentuare catene di ragionamenti e teorie armoniche in modo da creare spazio tra pensieri e voci” (Santi, Zorzi, 2020, p. 20).

All’interno di questo spazio – fatto di momenti di silenzio, di ascolto e di sottrazione – gli studenti avevano la possibilità di confrontarsi, di esporre le proprie emozioni e punti di vista, di comprendere concetti che non erano chiari, di condividere esperienze personali e lavorative che la musica aveva suscitato in loro. I partecipanti, quindi, potevano trovare nel processo la distanza giusta per guardare in prospettiva ciò che è stato fatto per – eventualmente – metterlo in discussione (Zorzi, Ballandi, 2022),

rendendo *cool* l'esperienza di apprendimento. Questa, infatti, per risultare davvero efficace – sia in un laboratorio jazz e sia all'interno di qualsiasi contesto educativo, scolastico e formativo – necessita che studenti e insegnanti si impegnino a diventare degli ottimi ascoltatori.

Da un lato, i professionisti dell'educazione hanno bisogno di interpretare il modo di suonare degli altri, “anticipate likely future directions, make instantaneous decisions in regard to harmonic and rhythmic progressions” (Barrett, 1998, p. 617)²⁸, proprio come i musicisti jazz descritti da Barrett che possono anche vedere oltre “the player’s current vision, perhaps provoking the soloist in different direction” (Barrett, 1998, p. 617)²⁹. Dall'altro, gli educanti hanno bisogno di allenarsi a essere ricettivi e a comprendere i gesti degli altri, esattamente come all'interno di un gruppo jazz.

L'importanza dell'ascolto attivo è stata dimostrata durante una piccola esibizione improvvisata nel Gruppo 1 per la scuola primaria. In questa occasione, una studentessa ha provato a esibirsi in un assolo, variando la melodia del pezzo che il piccolo gruppo stava suonando, ma ciò ha provocato l'arresto della performance. Riuscire ad ascoltare attentamente e attivamente, quindi, ha stimolato i frequentanti a cogliere i segnali di un possibile cambiamento permettendo, così, la trasformazione di sé e/o del gruppo stesso.

Abbracciando la prospettiva di un'educazione in jazz, quindi, la dimensione *cool* rimanda proprio alla necessità di favorire l'innovazione dando la possibilità a ogni allievo di diventare abile nel dare lo spazio agli altri per sviluppare temi, pensare ad alta voce e scoprire mentre si inventa, come accade nel jazz (Barrett, 1998), aprendo “nuovi orizzonti di possibilità e di relazioni” (Zorzi, Ballandi, 2022, p. 171).

Questo differente punto di vista capovolge l'idea comune secondo la quale, come sottolinea Barrett (1998), si pensa che siano le grandi performance a creare ascoltatori attenti. In realtà, è l'ascolto attento che consente di creare prestazioni eccezionali (p. 617).

28 “Anticipare le probabili direzioni future, prendere decisioni istantanee riguardo alle progressioni armoniche e ritmiche” (t.d.a.).

29 “La visione attuale dell'esecutore, magari provocando il solista in una direzione diversa” (t.d.a.).

3.4.7 *Groove*

La predisposizione verso l'altro e il contesto che viene plasmato dall'esperienza, ha accompagnato il gruppo a trovare “una direzione condivisa [...], e l'intenzione di ‘essere’ insieme, piuttosto che ‘fare con gli altri’ e ‘avere il controllo sugli altri’” (Santi, Zorzi, 2020, p. 19). Questa direzione rappresenta la dimensione *groove* della *pedagogjazz*. Intesa come una capacità, può essere definita come una serie di azioni “deboli” – come l'ascolto attivo, il movimento reciproco, il mutuo sostegno, la consapevolezza di sé, l'apertura agli imprevisti – che non sono, quindi, “orientati alla conservazione (di contenuti, informazioni, competenze, relazioni), ma che sono mossi primordialmente dall'attenzione” (Santi, Zorzi, 2020, p. 19).

Nell'improvvisazione, così come nella messa in atto della didattica, si susseguono musicisti, suonatori, strumenti, metodi, note per trovare un *flusso comune* attraverso l'alternanza dei turni/compiti e l'interazione tra i partecipanti. Prestare attenzione e apprezzare queste complesse dinamiche, invita a essere attenti alla connessione emotiva e intuitiva tra i membri del gruppo (Barrett, 1998) che diventa così appassionata tanto da ispirare “deeper levels of involvement and committed participation ” (p. 615)³⁰.

È questa *attenzione* che “rende l'essere umano vulnerabile, aperto, esposto agli altri e alle possibilità” (Santi, Zorzi, 2020, p. 20) assumendo “una non-posizione che crea le condizioni per muoversi ed essere catturati (mai passivamente) dal solco” (Santi, Zorzi, 2020, p. 20). L'idea del *solco*, della *traccia*, si riferisce proprio al *groove*, inteso come un “sentimento positivo, che comporta un ascolto con emozione, empatia e atteggiamento premuroso, e che accompagna il raggiungimento di una soddisfazione comune senza attenuare la tensione della dialettica” (Santi, Zorzi, 2020, p. 20).

Questo sentimento positivo è stato riscontrato più o meno in ogni gruppo e, in particolare, nel Gruppo infanzia che ha notato come il far parte di un gruppo, la condivisione, la collaborazione, l'energia e l'originalità che ogni partecipante ha messo a disposizione degli altri e dell'esperienza jazz ha permesso di “generare potere creativo e di essere sostenuti”³¹.

All'interno del gruppo, infatti, ognuno si sentiva libero di improvvisare, di suonare ciò che desidera, tanto che la tecnica era superata dalla bellezza della

30 “Livelli più profondi di coinvolgimento e partecipazione” (t.d.a.).

31 Commento tratto dalle note di campo.

partecipazione collettiva. Tuttavia, ogni soggetto era responsabile della musica che si va a creare e che coinvolge tutti i membri (Weinstein, 2016).

La possibilità di vivere esperienze che favoriscono il contatto diretto – emotivo e fisico – tra i partecipanti e la sperimentazione libera degli strumenti all'interno di un contesto sfidante ma non giudicante, ha permesso ai corsisti di sentirsi connessi e, di conseguenza, “di percepire e di percepirsi come totalità, come comunità, in una comunione di sensazione e di azioni” (Camedda, Santi, Zorzi, 2019, p. 98).

Una ragazza del Gruppo 1 per la scuola primaria ha riconosciuto, nella forma del cerchio del sostegno, questo senso di connessione e unità. All'interno del cerchio, ogni membro ha aggiustato la propria posizione per sostenere ed essere sostenuto dal compagno senza provare o arrecare affanno; ogni membro era partecipante attivo, responsabile ed era chiamato ad “avvertire e costruire il senso di comunità, lasciando in qualche modo se stesso indietro per diventare parte di qualcosa di più grande” (Camedda, Santi, Zorzi, 2019, p. 98).

3.4.8 *Improvvisazione*

Ogni laboratorio si concludeva con una performance in cui i membri di ogni gruppo – contribuendo a un obiettivo comune, supportando gli altri ed esprimendo il proprio ritmo individuale – erano coinvolti in un'improvvisazione collettiva (Weinstein, 2016).

Questa esibizione, unica e irripetibile, si collega inevitabilmente alla dimensione dell'*improvvisazione* della *pedagogjazz* che può essere intesa come un prodotto insito nel jazz, anche se non lo permea completamente, e radicato nell'esperienza educativa, anche se questa non si esaurisce in esso (Camedda, Santi, Zorzi, 2019).

Nello specifico, il termine improvvisazione “affonda le sue radici in sequenze, abitudini, pratiche ben memorizzate e comprovate, nutrite ed aperte all'istinto immediato, all'*insight* e all'ispirazione” (Camedda, Santi, Zorzi, 2019, p. 98).

Si può dedurre, quindi, che l'improvvisazione sia ben distante dallo spontaneismo esercitato da un professionista dell'educazione che, in una nuova situazione, improvvisa – appunto – senza sapere esattamente cosa sta facendo. Si tratta, invece, di un processo che si nutre di un apprendimento genuino, partecipativo e democratico “dedicato al

conoscere differenti modelli, teorie, tecniche da internalizzare” (Camedda, Santi, Zorzi, 2019, p. 98), che risulta essere molto più del ricevere una conoscenza poiché porta a imparare a parlare “the language of the community of practitioners” (Barrett, 1998, p. 616)³².

Nell'improvvisazione jazz, spiega Barrett (1998), il dialogo, lo scambio di idee, il confronto tra i musicisti permette loro di entrare in un flusso (o meglio, in un *groove*) di continue invenzioni e attività come, ad esempio, l'interpretazione del modo di suonare degli altri, l'anticipazione e il modellamento delle proprie creazioni mettendole in relazione con ciò che hanno appena ascoltato (p. 613).

Questo accade anche in un'educazione in jazz dove alunni e insegnanti possono, in qualsiasi momento, cambiare direzione, sfidare le aspettative, spingersi a reinterpretare ciò che è stato appena fatto, basando l'esperienza di apprendimento sulla scoperta, la valorizzazione e la valutazione continua delle attività svolte, dei risultati ottenuti e delle eventuali modifiche.

Tutto questo, inoltre, prende vita all'interno di un ambiente sicuro per la creatività che favorisce la spontaneità e permette a ognuno di diventare consapevole delle percezioni proprie e di quelle altrui.

A tal proposito, gli insegnanti Jimmy Weinstein e Liliana Santon sottolineano come nell'arte dell'improvvisazione sia fondamentale partire proprio dalle percezioni degli studenti e dalle loro diversità che, di fatto, alimentano il processo improvvisativo rendendolo unico per ogni gruppo³³.

L'improvvisazione si basa, infatti, su uno schema di reciprocità, partecipazione, simmetria che necessita di persone capaci di sostenersi vicendevolmente e che siano in grado di rinunciare alla propria bravura – *virtuosity*, come la definisce Barrett (1998) – per permettere agli altri di eccellere (p. 617). Nel Gruppo 8 per la scuola secondaria di I°, ad esempio, durante la performance improvvisata, uno studente ha preso il controllo dell'esibizione – e di conseguenza del proprio gruppo – chiedendo ai compagni che stavano assistendo di battere le mani a ritmo. Così facendo, il ragazzo si è privato della possibilità di concentrarsi ad ascoltare le persone che stavano suonando con lui e di supportarle attivamente nell'esecuzione del brano. Ciò va a confermare l'idea secondo

32 “La lingua della comunità di pratiche” (t.d.a.).

33 Spiegazione tratta dalle note di campo relative al Gruppo 8 per la scuola secondaria di I°.

la quale quando ognuno cerca di essere il protagonista e non si impegna a sostenere l'evoluzione delle idee altrui, "the result is bad jazz" (Barrett, 1998, p. 617)³⁴.

In realtà, è il dare e ricevere tra i membri del gruppo che porta a un'improvvisazione, definita da Barrett (1998), di successo e che rende il jazz una vera e propria conquista sociale (p. 613).

34 "Il risultato è un pessimo jazz" (t.d.a.).

3.5 Il questionario

Oltre all'osservazione partecipante, il secondo strumento utilizzato per rilevare i dati è stato un questionario somministrato a tutti gli allievi del corso CSAS, VII ciclo, dell'anno accademico 2021/2022.

Questo questionario è stato costruito in quanto, ai fini della ricerca, si è ritenuto importante raccogliere informazioni circa le caratteristiche del target analizzato e conoscere quanto il corso di sostegno – e, nello specifico, i laboratori performativi – hanno supportato la maturazione delle sei dimensioni dell'insegnante polifonico nell'identità professionale di ciascun partecipante.

Il questionario, infatti, offre il vantaggio di “ottenere informazioni in *estensione* (ossia su un gran numero di soggetti) su un dato tema” (Trincherò, 2017, p. 196) e in tempi rapidissimi. Tuttavia, esso può presentare anche l'eventuale incapacità di “cogliere aspetti e sfumature del problema, le quali potrebbero essere d'ausilio per una miglior comprensione della realtà studiata” (p. 196). Si è cercato di compensare questa criticità proprio con l'osservazione partecipante che ha permesso di guardare da vicino le attività proposte durante il corso jazz per capire le percezioni, i vissuti e le reazioni degli studenti alle medesime.

Il questionario autocompilato è stato sottoposto ai partecipanti del corso di sostegno per via telematica, in una finestra temporale di 30 giorni – aperta al termine delle attività CSAS – in forma totalmente anonima e si articolava in due parti.

La prima parte era composta da due sezioni contenenti 12 domande a risposta multipla con le quali si è cercato di raccogliere i dati anagrafici dei rispondenti (sesso ed età) e informazioni sulla loro formazione ed esperienza professionale come educatori, insegnanti curricolari e di sostegno. In particolare, si è indagato quali titoli di studio gli studenti possedevano, per quale grado di scuola stavano facendo la specializzazione nel sostegno, se avevano già maturato esperienza in questo settore, in quale grado scolastico e se questa era superiore o inferiore ai 5 anni. Inoltre, si è voluto sondare se avevano sviluppato esperienze pregresse con le arti performative presentate nei tre laboratori.

Le variabili indipendenti, che sono state raccolte in questa parte del questionario, sono state utili per ottenere una descrizione il più articolata possibile del target di riferimento.

Tuttavia, non si è dimostrato interesse nell'incrociare le variabili indipendenti con le variabili dipendenti e nell'individuare come queste possano aver inciso sui risultati; perciò – durante l'elaborazione dei dati raccolti – le informazioni sono state interpretate nel loro complesso.

La seconda parte, era costituita da sei sezioni – una per ogni aspetto del profilo dell'insegnante polifonico – contenenti 24 domande che avevano lo scopo di indagare la percezione degli studenti circa l'impatto dei laboratori performativi sulla propria identità professionale nell'ottica dell'improvvisazione e della didattica polifonica.

Nello specifico, ognuna delle sei sezioni conteneva 3 domande a scelta multipla e una domanda aperta che richiedeva ai rispondenti di raccontare un'esperienza vissuta durante i laboratori che potevano collegare alla dimensione polifonica analizzata. La domanda aperta è stata utile per giungere – più che alla spiegazione di un fattore sulla base di un altro – alla comprensione di un fenomeno (Trincherò, 2017) e, in particolare, della dimensione che va a comporre il profilo dell'insegnante polifonico.

All'interno delle sezioni, ciascun item chiamava ogni studente a quantificare il proprio grado di percezione attraverso una scala Likert composta da quattro opzioni che riguardavano i tre laboratori (jazz, Dance Ability, teatro) e che partivano dal punteggio 1 (*per niente*), per passare poi a 2 (*poco*), 3 (*abbastanza*) e 4 (*molto*). Inoltre, è stata aggiunta la possibilità per il rispondente di indicare il punteggio 0 qualora non avesse proprio percepito la situazione indagata.

1. RISPETTO E INTERESSE PER LA DIVERSITA'

Quanto ritieni/percepisci che i laboratori svolti coinvolgenti le arti performative (teatro, musica, danza) abbiano contribuito alla maturazione della presente dimensione nello sviluppo della tua identità professionale?

Quanto le diversità tra i singoli partecipanti sono state incluse durante l'esperienza? *

	Non ho percepi...	Per niente (1)	Poco (2)	Abbastanza (3)	Molto (4)
Laboratorio Jazz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Laboratorio Da...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Laboratorio Te...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Figura 9: Esempio di item presente nel questionario

Nello sviluppo della ricerca si è partiti dal presupposto che, in pedagogia, “la ricerca non è configurabile come un percorso tendente alla verifica e alla validazione di ipotesi precostituite, bensì come interminabile processo di chiarificazione di un fenomeno – quello educativo/formativo, appunto – che richiede un approccio metodologico orientato alla scoperta e al disvelamento” (Gasperi, 2023, p. 63).

Il questionario è stato costruito, infatti, per cercare di raggiungere un duplice scopo: iniziare a formulare uno strumento valutativo che possa essere utilizzato sia a livello didattico da insegnanti intenzionati a proporre le dimensioni polifoniche – improvvisative e inclusive – ai propri studenti, immaginando per loro esperienze educative di varia natura; sia a livello formativo da parte di tutor e docenti che vogliono lavorare, attraverso laboratori o attività laboratoriali, sull’identità professionale degli insegnanti (futuri o in servizio) promuovendone il profilo polifonico.

3.6 Analisi dei dati raccolti dal questionario

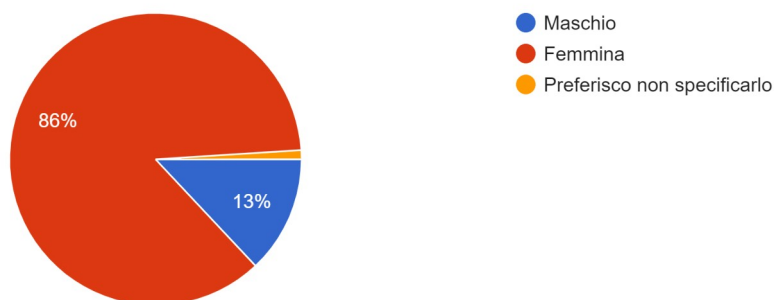
3.6.1 Dati anagrafici, formazione ed esperienza professionale

Come accennato precedentemente, la prima parte del questionario ha raccolto informazioni circa le caratteristiche personali, la formazione e l'esperienza professionale in ambito educativo e didattico di ogni studente del corso di sostegno.

Dai 100 questionari raccolti è prevalsa, tra i partecipanti ai laboratori, una componente femminile (86%) rispetto a quella maschile (13%), la cui fascia di età spaziava tra i 20-35 anni (25%), 36-45 anni (33%) e 46-55 anni (38%).

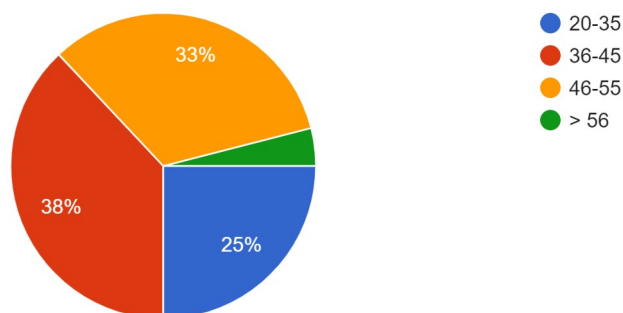
Sesso

100 risposte



Età

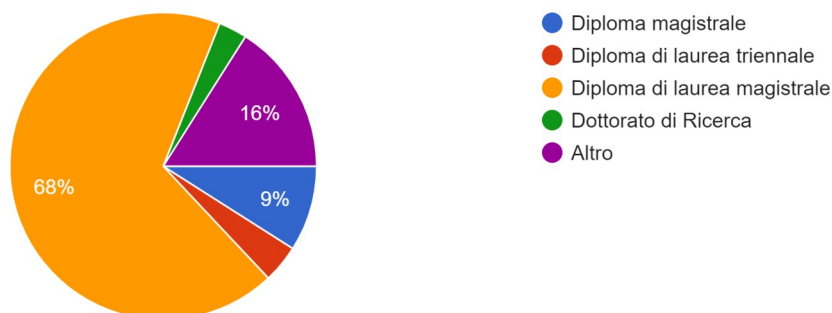
100 risposte



Dal punto di vista della formazione personale, la maggior parte dei frequentanti ha conseguito un diploma di laurea magistrale (68%) e il 16% ha specificato di essersi formato in ambiti come, ad esempio, economia, lingue, architettura, perito industriale e conservatorio di musica.

Qual è il titolo di studio più alto che possiedi?

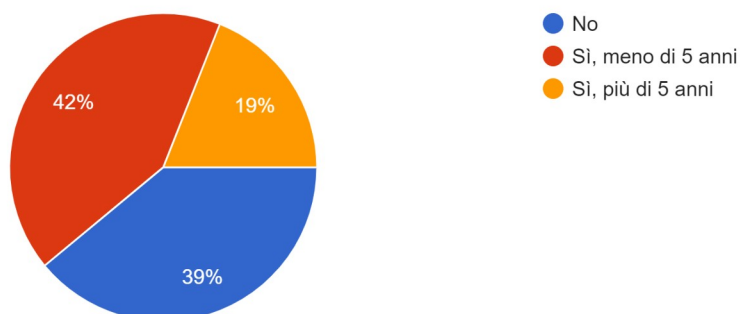
100 risposte



Per quanto riguarda l'esperienza lavorativa, il 59% degli studenti ha dichiarato di non aver mai svolto il ruolo di educatore/educatrice a livello professionale; il 42% di aver lavorato come insegnante curricolare per meno di 5 anni mentre il 39% ha affermato di non aver avuto nessun tipo di esperienza a riguardo.

Hai esperienza professionale come insegnante curricolare?

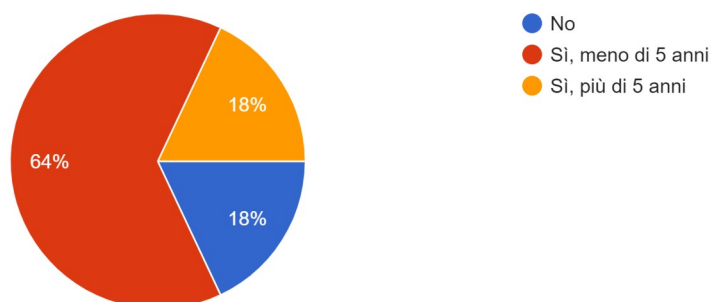
100 risposte



Inoltre, anche se alcuni svolgono già la professione di insegnante di sostegno (36%), maturando esperienza soprattutto nella scuola primaria (29%) e secondaria di I° (30%), il 64% ha dichiarato di non aver mai svolto questo lavoro.

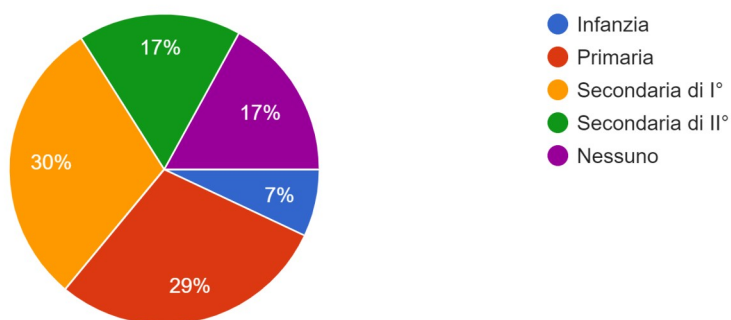
Hai esperienza professionale come insegnante di sostegno?

100 risposte



In quale grado scolastico hai maturato più esperienza professionale come insegnante di sostegno?

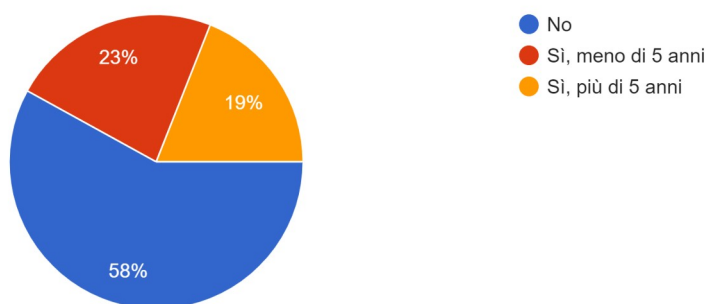
100 risposte



Infine, il 58% dei frequentanti ha affermato di non possedere nessuna esperienza pregressa con le arti performative.

A livello lavorativo e/o formativo, hai avuto altre esperienze con le arti performative coinvolte nei laboratori (teatro, musica, danza)?

100 risposte



3.6.2 I sei aspetti del profilo dell'insegnante polifonico

Ai fini della ricerca, oltre a esaminare le caratteristiche principali degli studenti, è stato fondamentale indagare anche gli elementi che vanno a comporre il profilo di un'insegnante che abbraccia sempre di più una didattica polifonica.

Partendo dal presupposto che questi sei aspetti "risultano fondamentali sia nella trasformazione degli atteggiamenti, in pratiche inclusive, sia nel riconoscimento di attitudini e disposizioni improvvisative, nelle relazioni ed esperienze educative" (Camedda, Santi, Zorzi, 2019, p. 96), si è scelto di analizzare le suddette dimensioni alla luce di tutti i laboratori proposti nel corso di sostegno (teatro, jazz, Dance Ability) attraverso sei sezioni – ognuna dedicata a un determinato elemento polifonico – contenenti 3 items a scelta multipla e una domanda aperta che avevano lo scopo di indagare l'esperienza e gli elementi polifonici nel complesso – senza entrare nello specifico di ogni laboratorio e di ogni attività – per ottenere una visione d'insieme riguardante l'efficacia della arti performative.

Infatti, la predisposizione a "essere aperti e disposti a valorizzare e sviluppare queste dimensioni" (Camedda, Santi, Zorzi, 2019, p. 96) scaturisce proprio dalla possibilità data a ogni studente del corso di sostegno di poter riconoscere – nel loro

modo di partecipare ai diversi laboratori performativi – le proprie attitudini improvvisative e inclusive, permettendo loro di riflettere su queste e di esserne consapevoli.

3.6.3 Rispetto e interesse per la diversità

In questa seconda parte del questionario, la quarta sezione analizzava la prima dimensione del profilo polifonico, ovvero “rispetto e interesse per la diversità”: attraverso questa dimensione si è cercato di esplorare quanto le diversità tra gli studenti sono state incluse durante l’esperienza; quanto le specificità di ogni partecipante hanno rappresentato un punto di forza per l’attività e quanto le possibili difficoltà emerse sono state accolte e sostenute dal gruppo.

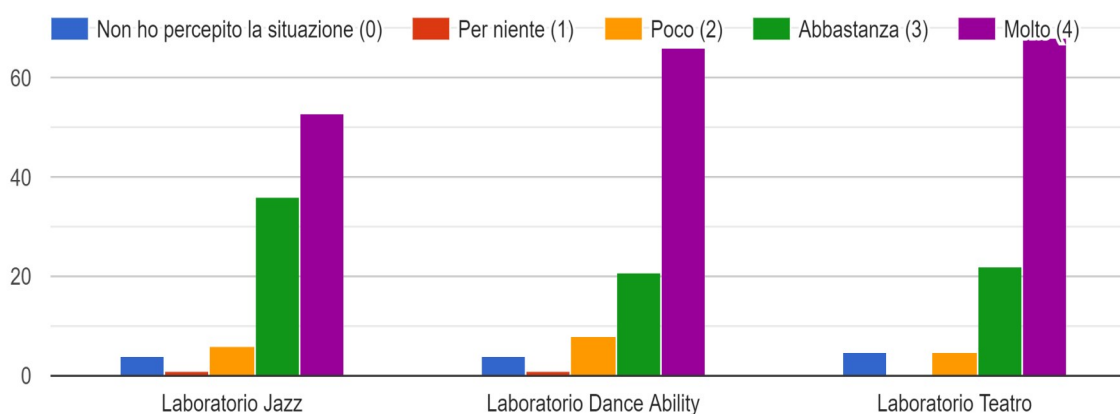
Questa dimensione fa riferimento alla capacità degli insegnanti – che si riconoscono in un profilo aperto e polifonico – di ricercare le differenze, di personalizzare il proprio modo di insegnare, di dimostrarsi accoglienti verso “idee differenti e complesse” (Camedda, Santi, Zorzi, 2019, p. 96), “valorizzando la ricchezza della pluralità come fonte di nuovi percorsi e vie da intraprendere” (p. 96).

Riconoscere e accogliere la diversità, le specificità di ciascuno e le possibili e inevitabili difficoltà emergenti all’interno di un gruppo o durante lo svolgimento delle attività, richiama uno dei principi che possono restituire alla didattica – come afferma Santi – un’autentica *vocazione* alla creatività umana” (Santi, 2015, p. 110): la *presenza*. Nell’essere sinceramente lì – con il corpo, la mente e le emozioni – “senza sottrarsi, senza nascondersi, affrontando l’inevitabile, l’irrevocabile, l’irripetibile” (Santi, 2015, p. 110), nella capacità di esporsi, di relazionarsi in modo costruttivo, di essere coinvolti e al tempo stesso di sapere coinvolgere gli altri; la *presenza* di ciascuno diviene uno “*stato* esistenziale” (p. 110) fino a rappresentare anche “un *atto* sociale che precede il riconoscimento da parte dell’altro e che consente la reciproca autodeterminazione” (p. 110).

Questo è stato confermato da 68 studenti su 100 che, nel laboratorio di teatro, hanno indicato con il massimo punteggio (4 – *molto*) il fatto che le differenze e le peculiarità di ognuno sono state accolte attraverso attività che hanno permesso loro di mettersi in gioco, di potersi esprimere senza sentirsi giudicati, nel rispetto dei tempi e

delle specificità personali di ciascuno. Infatti, di particolare impatto è risultata l'esperienza teatrale in cui agli studenti è stato richiesto di mimare una scena con degli oggetti messi a disposizione dagli insegnanti, non utilizzandoli in modo tradizionale ma secondo la propria fantasia. Questo ha permesso a ogni allievo di ricreare delle scene uniche, divertenti, rappresentative per sé, secondo la propria creatività³⁵.

Quanto le diversità tra i singoli partecipanti sono state incluse durante l'esperienza?



Il “rispetto e l’interesse per la diversità” richiama anche la caratteristica *fusion* della *pedagogjazz*. Nel jazz, come nella pratica educativa, non si alternano solo teorie, metodi, strategie, esperienze differenti ma si intrecciano anche stili di apprendimento e di espressione proprie di ciascuno.

Dal questionario, infatti, è emerso come la possibilità data agli studenti di affrontare attività e stimoli diversi all’interno dello stesso laboratorio ha permesso loro di “trovare la propria dimensione e di esercitare le proprie competenze”³⁶. In questo senso, la guida degli insegnanti e il loro incoraggiamento durante le esperienze

35 Esempio tratto da una delle risposte alla domanda aperta relativa alla sezione “Rispetto e interesse per la diversità”.

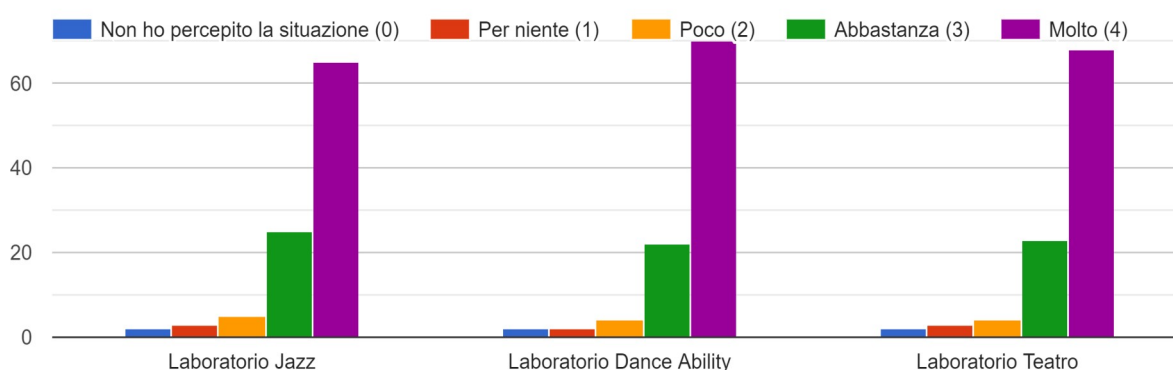
36 Citazione tratta da una delle risposte alla domanda aperta relativa alla sezione “Rispetto e interesse per la diversità”.

performative sono state ritenute importanti per favorire la libertà di espressione di ciascuno.

Per quanto riguarda le difficoltà emerse all'interno del laboratorio jazz – specialmente quelle relative all'improvvisazione di una performance musicale e al sentirsi spontanei senza avere pregiudizi – 65 studenti su 100 le hanno accolte molto positivamente (4), e il supporto da parte del gruppo si è manifestato in vari modi.

Da un lato, il sostegno tra i partecipanti ha permesso ad alcuni studenti di sentirsi a proprio agio e di superare la paura di esibirsi di fronte ai compagni, producendo “una splendida performance dove l'unicità di ognuno è emersa attraverso il suono, il canto e le percussioni”³⁷; dall'altro la difficoltà stessa di alcuni come, ad esempio, la mancanza del senso del ritmo, è stata motore di cambiamento dell'esperienza che ha portato alla creazione di “una nuova e originale sinfonia”³⁸.

Quanto le possibili difficoltà emerse durante le attività sono state accolte e sostenute dal gruppo ?



Dunque, riflettere e diventare consapevoli di questa dimensione dell'insegnante polifonico – “il rispetto e l'interesse per la diversità” – risulta importante per avviare quel processo che porta ad abbracciare un'educazione in jazz e, quindi, una pedagogia capace di riprendere e far dialogare aspetti, teorie, pratiche provenienti da due contesti

37 Citazione tratta da una delle risposte alla domanda aperta relativa alla sezione “Rispetto e interesse per la diversità”

38 Citazione tratta da una delle risposte alla domanda aperta relativa alla sezione “Rispetto e interesse per la diversità”

diversi ma estremamente affini: “il mondo dell’improvvisazione e quello dell’inclusione” (Camedda, Santi, Zorzi, 2019, p. 92).

3.6.4 *Fiducia nelle/delle possibilità*

Con l’aspetto caratterizzante il profilo di un insegnante polifonico relativo alla “fiducia nelle/delle possibilità”, si è cercato di approfondire quanto le esperienze proposte hanno richiesto allo studente di fidarsi delle stesse senza possedere alcuna informazione prima; quanto le attività hanno permesso ai partecipanti di coglierne il significato durante il loro svolgimento e quanto i laboratori hanno consentito ai frequentati di sperimentare la fiducia in loro stessi.

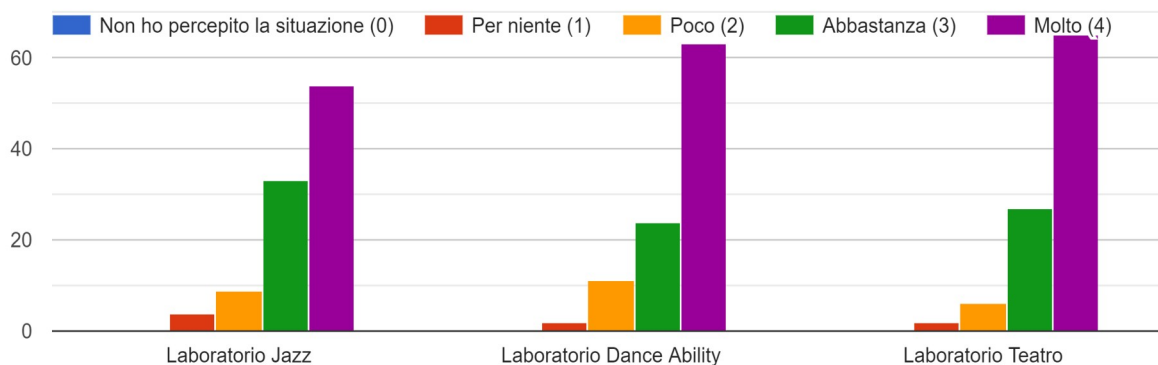
Considerare questa dimensione all’interno della prassi educativa e didattica, rimanda alla capacità di progettare e organizzare le esperienze “fidandosi soprattutto del processo autentico, rimanendo sempre aperti alla possibilità di imparare qualcosa di nuovo, da e con chi è in relazione” (Camedda, Santi, Zorzi, 2019, p. 96). In altre parole, significa rispondere positivamente “a ciò che può emergere nelle possibilità, anche se non è prevedibile, programmabile, anticipatamente valutabile” (p. 96).

La “fiducia nelle/delle possibilità” è strettamente connessa al principio della *contingenza* descritto dalla prof.ssa Santi. Entrambi, infatti, invitano a “valorizzare le occasioni del qui ed ora, sfruttandone le opportunità temporanee e la precarietà in senso positivo” (Santi, 2015, p. 111). Nella prossimità, nell’attualità dell’esperienza, la *contingenza* si rivela – per sua natura – “ordinaria, in quanto si presenta nell’immediatezza della quotidianità, ma allo stesso tempo straordinaria, per la sua unicità e irripetibilità” (p. 111).

Nell’esperienza di Dance Ability, questo è stato percepito positivamente (3) da 24 studenti e molto positivamente (4) da 63 frequentanti su 100 che, sperimentando la fiducia nell’insegnante, nell’esperienza proposta, negli altri e in loro stessi, hanno acquisito “nuove consapevolezze”³⁹ che hanno arricchito il loro modo di fare – e di essere – insegnanti.

39 Citazione tratta da una delle risposte alla domanda aperta relativa alla sezione “Fiducia nelle/delle possibilità”.

Quanto le esperienze e le attività proposte ti hanno fatto sperimentare la fiducia nel tuo saper essere/saper fare?



Ugualmente, nel laboratorio di teatro, anche gli studenti più timidi e riservati si sono sentiti sicuri nell'ambiente creato dal gruppo e hanno partecipato attivamente arrivando a valorizzare la parte di loro stessi meno conosciuta⁴⁰.

Tutto questo può essere accolto dalla dimensione *swing* della *pedagogjazz*.

L'alternarsi di tecniche, modalità comunicative ed esperienze, infatti, scopre tutte le possibilità che "possono essere create o scoperte, accolte o lasciate, nella fiducia che in questo movimento dinamico, il processo sarà comunque divertente ed entusiasmante" (Camedda, Santi, Zorzi, 2019, p. 97).

Dai dati raccolti, si evince come gli studenti abbiano riconosciuto – in tutti i laboratori performativi proposti – la possibilità di sperimentare ed accrescere la fiducia verso se stessi e gli altri grazie all'importanza data al processo (e non al prodotto). Ciò ha contribuito a mettere in risalto le capacità di ognuno e a rendere i singoli interventi positivi per l'esperienza.

Nel corso dedicato al jazz, infatti, alcuni studenti si sono sentiti protagonisti. In particolare nell'esperienza *lo strumento suona te*, il fatto di lasciarsi suonare da uno strumento di cui non conoscevano nulla, ha permesso loro di entrare in relazione diretta

⁴⁰ Rielaborazione di una delle risposte alla domanda aperta relativa alla sezione "Fiducia nelle/delle possibilità".

con l'oggetto musicale e di comprendere come andava usato anche se non avevano una preparazione specifica nell'ambito.

Nello *swing*, in questo dondolio tra un'occasione e l'altra, nella percezione degli squilibri e delle variazioni, nel “sentire [...] la bontà delle possibilità che si dischiudono” (Camedda, Santi, Zorzi, 2019, p. 97), l'azione improvvisativa – così come quella educativa e didattica – “accoglie il passato, si chiude nel presente, avendo sempre in mente una dimensione futura di possibilità (*e di rischio*) a cui guardare, per immaginare creativamente la trasformazione del possibile in opportunità e progettualità” (p. 93).

3.6.5 Senso di comunità

Attraverso il questionario si è cercato di indagare anche il grado di collaborazione tra i partecipanti, il supporto che gli studenti hanno offerto nei momenti di difficoltà e la possibile creazione di una nuova identità di gruppo. Queste caratteristiche vanno a confluire in un altro aspetto del profilo dell'insegnante polifonico: il “senso di comunità”.

Nel corso dei laboratori performativi, gli studenti hanno vissuto diverse esperienze all'interno di uno spazio che, passo dopo passo, si è trasformato in un *safe creativity environment*, ossia un luogo sicuro, accessibile a tutti, dove la libertà di improvvisare “is put into a framework or context which is the group” (Weinstein, 2016)⁴¹.

In questo senso Weinstein descrive il gruppo come una *struttura* (Weinstein, 2016) in cui gli studenti – insieme agli insegnanti – “ricercano, agiscono, vivono il contesto, tesi alla costruzione di una comunità” (Camedda, Santi, Zorzi, 2019, p. 97).

Oltre alle esibizioni, agli esercizi sonori, interpretativi e fisici, ciò che ha giocato un ruolo importante sono state le emozioni, gli stati d'animo, le sensazioni che ogni partecipante ha espresso durante i laboratori.

Il fatto che “nessuna voce ha prevalso sulle altre, ma ogni performance è stata inedita, condivisa e co-creata accettando quello che accadeva e creando relazioni

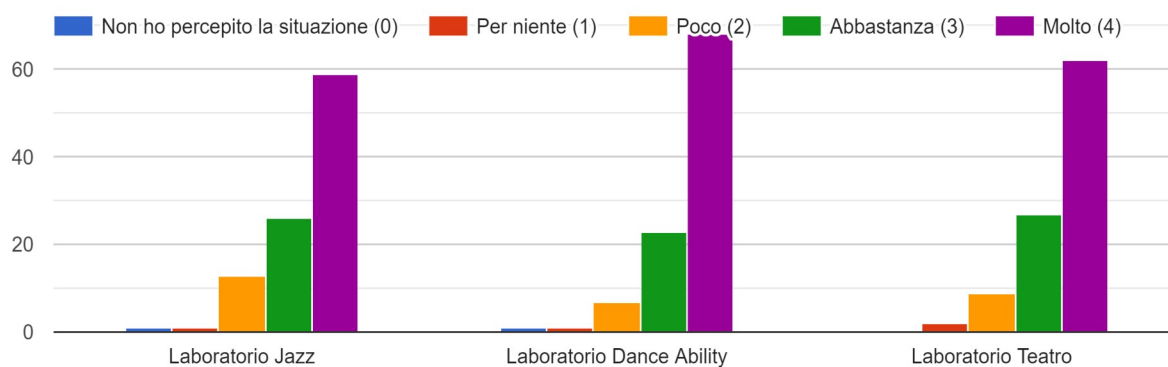
41 “E' inserita all'interno di un contesto che è il gruppo” (t.d.a.).

importanti”⁴², ha permesso ai frequentanti di sperimentare l’importanza del gruppo e di vivere l’inclusione “come un senso di appartenenza a un’identità, locale, collettiva, universale” (Camedda, Santi, Zorzi, 2019, p. 97).

Per questo il “senso di comunità” si collega inevitabilmente al *groove* della *pedagojazz* che “contiene componenti intersoggettive e interazionali, che portano ad un senso interpersonale di pienezza” (Santi, 2018, p. 60). Ecco perché il *groove*, come il “senso di comunità” – e il jazz come l’educazione – prevedono “collaborazione, cooperazione, sostegno reciproco e creazione di ponti e ponteggi (*scaffolding*) per far sì che ogni singolo contributo coinvolto senta un impegno verso la fluidità” (p. 60).

Nel laboratorio jazz, 68 studenti su 100 hanno riconosciuto con il punteggio massimo (4 – *molto*) la possibilità di collaborare con gli altri; 53 allievi hanno valutato positivamente (3) la possibilità di sostenere i compagni in difficoltà e, mentre 13 alunni su 100 hanno percepito *poco* (2) l’occasione di generare una nuova identità di gruppo, in 59 si sono sentiti *abbastanza* (3) coinvolti a riguardo.

Quanto le diverse esperienze hanno portato alla generazione di una nuova identità di gruppo?



In questo senso, la performance improvvisata è stata emblematica. Come si legge dalle risposte alla domanda aperta relativa al racconto di un’esperienza caratterizzante il “senso di comunità”, il confronto con i compagni, la ricerca d’intesa, l’ascolto attento e

42 Citazione tratta da una delle risposte alla domanda aperta relativa alla sezione “Senso di comunità”.

reciproco, il rispetto per le caratteristiche di ciascuno, la cooperazione e il supporto, hanno permesso al gruppo di lavoro di vivere il processo di improvvisazione come qualcosa di ordinato, creativo che ha portato alla creazione di nuove connessioni⁴³.

Gli studenti hanno visto la possibilità di scoprire l'altro nell'esplorazione di sé e nella condivisione di "emozioni, fatiche e silenzi"⁴⁴ mediante una *performatività* che "esplicita la coincidenza tra intenzione e azione, tra possibilità e decisione" (Santi, 2015, p. 112).

Dunque, l'esibizione – la *performance* – risulta essere "qualcosa di più e di diverso dalla mera prestazione, facendone il luogo, il momento e l'opportunità per mettere in scena se stessi integrando gli altri nell'evento, condividendone successi e insuccessi, animati da un ottimismo metodologico ed etico" (Santi, 2015, p. 112). Così, il gruppo costruisce una nuova identità – quella della *comunità* – che conserva con attenzione e cura le singolarità di ognuno ma che, al tempo stesso, evolve, cambia fino a diventare qualcosa di più profondo come "un grande organismo che respira, si muove e vive"⁴⁵.

3.6.6 Apertura al cambiamento

Le dimensioni sopracitate che vanno a definire il profilo dell'insegnante polifonico – il "rispetto per le diversità", la "fiducia nelle/delle opportunità", il "senso di comunità" – portano, chi le sperimenta, ad aprirsi a punti di vista alternativi. Infatti, come si legge da una risposta data da un rispondente al questionario, i laboratori performativi "hanno lasciato l'impegno a conoscere profondamente, a creare una nuova prospettiva, evitando la categorizzazione di quello che si fa e l'adesione obbligatoria a una prassi predeterminata"⁴⁶.

Non a caso, l'insegnante che guarda l'educazione e la didattica con uno sguardo polifonico, cerca di contrastare le fissità con l'"apertura al cambiamento", lavorando su di sé, "formandosi, arricchendosi, prendendosi delle pause per cambiare, modificandosi anche grazie agli stimoli e alle proposte dell'altro-da-sé" (Camedda, Santi, Zorzi, 2019,

43 Rielaborazione di una risposta alla domanda aperta relativa alla sezione "Senso di comunità".

44 Citazione tratta da una delle risposte alla domanda aperta relativa alla sezione "Senso di comunità".

45 Citazione tratta da una delle risposte alla domanda aperta relativa alla sezione "Senso di comunità".

46 Citazione di una delle risposte alla domanda aperta relativa alla sezione "Fiducia nelle/delle possibilità".

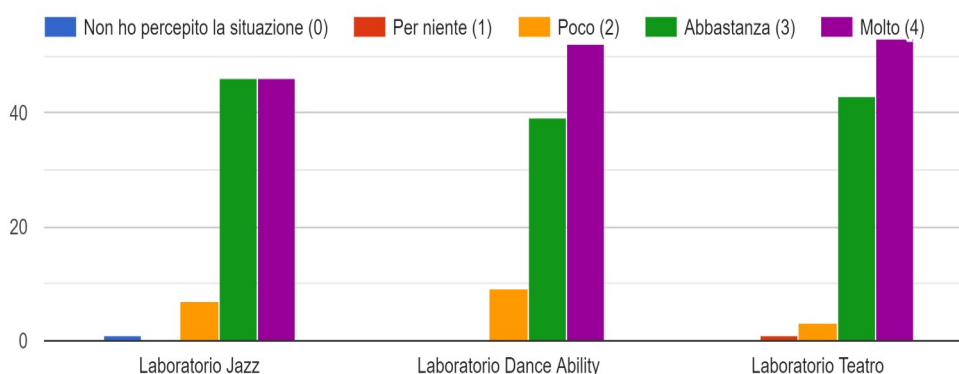
p. 97); facendo esperienza ogni giorno, nel quotidiano, sia con ciò che lo aspetta, sia “con ciò che, in quanto inatteso, imprevisto, inaspettato, sorprende” (p. 93).

Per questo è risultato fondamentale indagare quanto le esperienze proposte abbiano portato gli studenti ad aprirsi a processi improvvisativi, quanto gli stimoli offerti dai compagni abbiano arricchito l’esperienza del singolo e la predisposizione dei partecipanti al sostegno degli altri mediante la pratica dell’ascolto attivo.

Nello specifico, durante il corso di Dance Ability, 64 partecipanti su 100 hanno colto pienamente – attribuendo il punteggio massimo (4) – i contributi degli altri compagni emersi attraverso lavori di coppia o in gruppo sull’esplorazione di nuove espressioni corporee, delle forme proprie e altrui. Per i rispondenti, infatti, questi stimoli hanno arricchito l’esperienza laboratoriale in quanto hanno permesso di affrontare le rigidità proprie e dell’altro, aprendo l’opportunità di lavorare insieme per fronteggiarle e per approcciarsi al cambiamento.

Allo stesso modo, quasi tutti gli studenti – in una media che va dall’*abbastanza* (46) al *molto* (46) – hanno percepito l’esperienza jazz dell’*ascolto attivo* come utile per dischiudere la possibilità di fidarsi dell’altro, di lasciarsi guidare e, al tempo stesso, “di capire che anche l’altro poteva essere condotto”⁴⁷, di supportare attivamente – soprattutto con il silenzio – la performance propria e altrui.

Quanto sei riuscit* a sostenere i compagni attraverso l’ascolto attivo?



⁴⁷ Citazione tratta da una delle risposte alla domanda aperta relativa alla sezione “Apertura al cambiamento”.

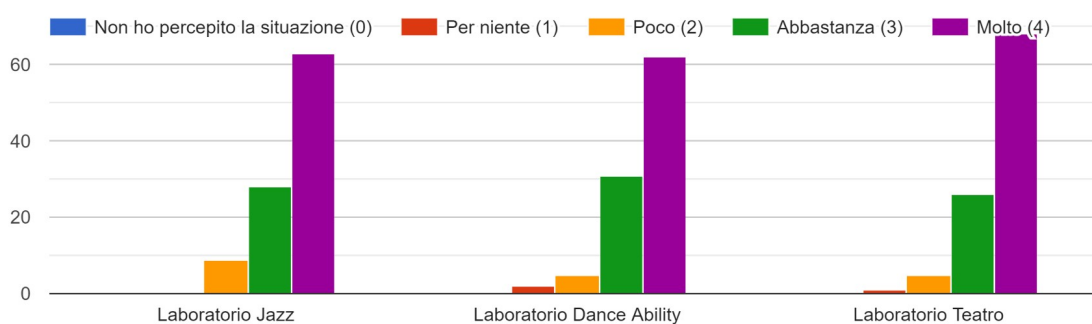
Tutto ciò, secondo quanto emerge dalle risposte date alla domanda aperta riguardante la suddetta dimensione, ha permesso ai ragazzi e alle ragazze di smantellare i pregiudizi⁴⁸ e di assumere sempre più la consapevolezza che le parole, i tempi e gli spazi possono essere continuamente trasformati per aprirsi a nuove opportunità.

Nel contesto educativo, infatti, il professionista deve tener conto che non sempre le cose vanno come previsto ed è in casi come questi – tutt’altro che occasionali – che “la contaminazione con l’improvvisazione diventa generativa, che quest’ultima, e le attitudini che la favoriscono, diventano una necessaria parte del profilo professionale” (Camedda, Santi, Zorzi, 2019, p. 93).

L’improvvisazione – sia come componente della *pedagojazz* e sia come motore della vita in senso lato – è quel processo che, necessariamente, porta ad aprirsi al cambiamento. Tuttavia, non si parla di spontaneismo o di impreparazione, “ma di imparare l’arte di padroneggiare l’adesso, accogliendo il passato e aprendosi al possibile” (p. 93).

I processi improvvisativi – vissuti molto positivamente (4) da 63 studenti su 100 nel laboratorio jazz, da 62 nella danza e da 68 nell’esperienza teatrale – si muovono dentro una condizione di *reciprocità*, all’interno di una “relazione aperta in cui ‘l’altro da sé’ (sia esso gruppo, singolo, evento, accadimento...) è riferimento che accoglie, interroga, provoca, mette in crisi” (p. 93).

Quanto le esperienze vissute nel corso degli incontri ti hanno aiutato* ad aprirti a processi come quello dell’improvvisazione?



48 Rielaborazione di una delle risposte alla domanda aperta relativa alla sezione “Apertura al cambiamento”.

Aprirsi al cambiamento non significa solo accogliere nuove occasioni ma, in primo luogo, rappresenta la volontà di mettersi in gioco, di approcciarsi alla novità con entusiasmo nonostante il possibile imbarazzo iniziale, di sviluppare – insieme agli altri – idee fantasiose, di vivere momenti di spensieratezza e divertimento⁴⁹, di accettare anche l'*imperfezione* che, inevitabilmente, “diventa il predicato del muoversi e del capire dove si deve andare, andando” (Santi, 2015, p. 112).

Questa posizione è ciò che permette alle pratiche performative di ogni genere – e a quelle educative e didattiche – di evolvere, di prosperare, di fiorire di fronte all'inevitabile possibilità di tendersi verso il buio dell'ignoto trovando, in esso, una nuova luce.

3.6.7 *Attitudine esplorativa*

Il confronto con l'Altro, l'alternarsi di esperienze, teorie e pratiche diverse, l'incontro quasi quotidiano con l'imprevisto richiedono, ai professionisti dell'educazione, la capacità di sapersi dondolare “tra scopi e obiettivi (formativi, educativi, didattici) a breve e a lungo termine, immaginati e desiderati su un piano ideale, sostenuti da progettualità e programmazioni” (Camedda, Santi, Zorzi, 2019, p. 99). Ciò sottolinea, nuovamente, la necessità di riconoscersi in un profilo dell'insegnante aperto e polifonico, “in divenire, che attinge da inclusione e improvvisazione, che si inserisce in un paradigma sistemico di *pedagojazz*” (p. 99).

Infatti, tutti gli elementi sopracitati – incluse l'“attitudine esplorativa” e la “passione creativa” – sono permeati dall'arte del *jazzing* che rimanda alla dimensione *generativa* di fare musica condivisa e alla creazione di qualcosa di nuovo, unico e originale “che plasma per sempre chi lo forma” (Santi, Zorzi, 2020, p. 16).

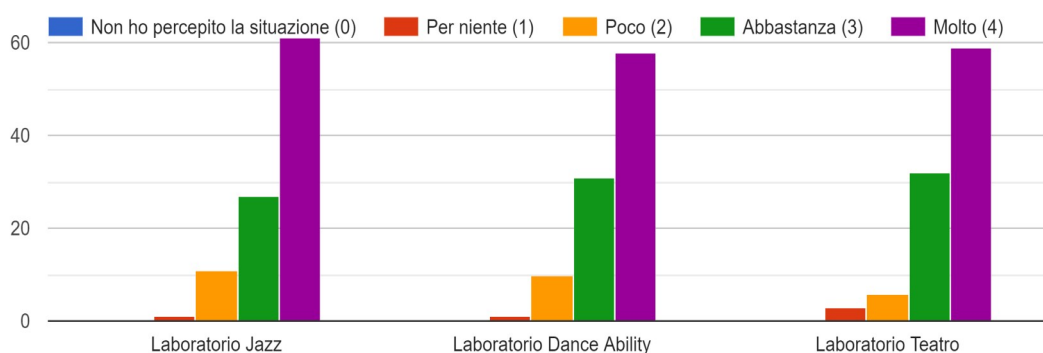
In questo senso, l'“attitudine esplorativa” dell'insegnante polifonico racchiude la capacità di ricercare creativamente “strade, sensazioni, percezioni, incorporate, incarnate, sentite” (Camedda, Santi, Zorzi, 2019, p. 98) all'interno di una relazione con l'Altro e il contesto viva, dinamica, caratterizzata da flussi che portano la potenza del *jazzing* a emergere e a esplodere “nello stare educativo” (p. 98).

49 Rielaborazione di una delle risposte alla domanda aperta relativa alla sezione “Apertura al cambiamento”.

Per fare ciò, è importante saper alimentare continuamente la propria curiosità, riconoscere i propri limiti, avendo il coraggio di affrontarli ed eventualmente superarli anche attraversando sentieri sconosciuti, inesplorati e lontani dalla propria *comfort zone*. Per questo si è ritenuto fondamentale chiedere agli studenti del corso CSAS di riflettere sulla loro attitudine all’esplorazione costante e creativa.

Dalle risposte raccolte in questa sezione del questionario, emerge che 61 studenti su 100 hanno riconosciuto nell’esperienza jazz – in particolare – l’occasione per esplorare situazioni ignote con il massimo del punteggio (4). Infatti, la possibilità di sperimentare strumenti sconosciuti, di suonarli insieme agli altri, di scoprire variazioni sonore diverse e di esprimersi con la musica, ha attivato “un ingranaggio collettivo di azioni e reazioni per le quali, attraverso il reciproco sostegno, sono stati armonizzati i vari elementi messi in gioco attraverso l’improvvisazione”⁵⁰.

Quanto le esperienze vissute ti hanno permesso di esplorare situazioni non note?



Inoltre, mentre 71 studenti su 100 hanno percepito il laboratorio di teatro – in particolare – come *molto* stimolante per la propria curiosità, 61 allievi hanno colto, nell’esperienza jazz, la possibilità di sfidare i propri limiti attribuendo il massimo del punteggio (4).

⁵⁰ Citazione tratta da una delle risposte alla domanda aperta relativa alla sezione “Attitudine esplorativa”.

Tuttavia, i laboratori hanno incoraggiato la curiosità e spronato a superare le difficoltà di ciascuno non solo attraverso la sperimentazione della dimensione fisica ma, soprattutto, di quella emotiva. L'attitudine a esplorare, infatti, non riguarda solo la ricerca di nuove pratiche, metodi e teorie ma si riferisce specialmente al conoscere in maniera più profonda se stessi e l'altro (sia esso un insegnante, uno studente, un gruppo classe...).

In particolare, il lavoro a coppie svolto durante il corso di Dance Ability, in cui a un compagno è stato chiesto di modificare la posizione del proprio partner spostandone le parti del corpo – proprio come fa uno scultore con la sua statua – ha permesso di creare una connessione tra gli allievi che hanno potuto assumere e allenare un atteggiamento di attenzione e rispetto verso le emozioni e lo spazio dell'altro⁵¹.

Per quanto riguarda l'esperienza jazz, uno studente ha riportato che la sperimentazione – singola e in gruppo – dell'improvvisazione ha contribuito a “riconoscere l'identità propria e altrui, a esprimere il proprio essere, portando a una maggiore consapevolezza del ruolo di ciascuno all'interno del gruppo, del proprio stile di apprendimento e del personale modo di comunicare e di interagire con gli altri”⁵².

Improvvisare suoni diversi, posizioni del corpo differenti, tonalità della voce sempre nuove – come nel laboratorio di teatro – permette a chi improvvisa di aprirsi “all'emergere di esperienze e opportunità alternative, allontanandosi dal rischio dell'impoverimento della ripetizione e della routine, ma anzi sfruttando ripetizione e routine nell'emergere della creatività” (Camedda, Santi, Zorzi, 2019, p. 98).

Dunque, ogni possibile alterazione delle abitudini e delle pratiche ormai consolidate dischiude la possibilità di avviare un “processo di emersione di ciò che è nuovo, inaudito, persino inutile, ma carico di possibilità” (Santi, 2015, p. 111), che porta a reinventare il modo di fare educazione e didattica. Così, l'evento inaspettato, improvviso – o meglio l'*emergenza* – diventa un invito a prepararsi “all'imprevisto senza che tale preparazione comprometta la componente ‘inattesa’ dell'azione,

51 Rielaborazione di una delle risposte alla domanda aperta relativa alla sezione “Attitudine esplorativa”.

52 Citazione tratta da una delle risposte alla domanda aperta relativa alla sezione “Attitudine esplorativa”.

preservando quindi i vantaggi generativi che l' 'essere impreparati' di fronte agli eventi improvvisi produce" (p. 111).

3.6.8 Passione creativa

Ogni insegnante – nella sua pratica educativa, didattica, formativa – mette in atto le proprie conoscenze (*sapere*), azioni (*saper fare*) ed emozioni (*saper essere*). Questi elementi sono dinamici, connessi l'uno con l'altro e vanno a definire un dialogo interno costante che si riflette nell'atteggiamento inclusivo, "con una particolare accoglienza e ricerca del valore che la diversità umana porta con sé, proiettando il professionista dell'educazione a rispondere in maniera creativa a ciò che imprevedibilmente gli si pone davanti" (Camedda, Santi, Zorzi, 2019, p. 95).

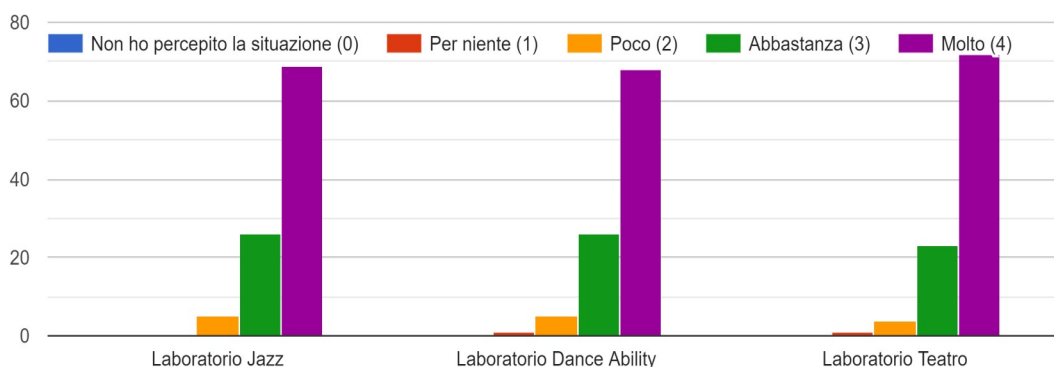
Oltre agli atteggiamenti inclusivi, anche l'improvvisazione – intesa come processo che "valorizza l'imprevisto e l'agire che ne scaturisce, anche se non si è preparati, anche se gli aspetti imprevedibili non sono 'efficacemente' compresi nell'attività educativa" (p. 95) – porta a creare e cambiare l'attività stessa "perché sia efficace e generativa rispetto all'imprevedibilità incontrata" (p. 95).

Inclusione e improvvisazione, quindi, sono due processi che vengono alimentati continuamente da un'incessante "passione creativa", che non solo va a definire il profilo dell'insegnante polifonico, ma risulta essere il motore che rende vitale ed energico il lavoro *con* e *per* l'educazione.

Per questo si è reso necessario indagare questa dimensione nella nona – e ultima – sezione del questionario, in cui i 4 items andavano ad approfondire l'entusiasmo e il divertimento provati dai partecipanti durante le esperienze performative e la percezione della creazione di qualcosa di nuovo e unico nel corso dei laboratori.

Ciò che ha permesso la generazione di qualcosa di originale, specifico per l'esperienza del gruppo, sono stati proprio i contributi di ogni partecipante, colti come fonte di ispirazione da 69 studenti su 100 nel laboratorio jazz, 68 nella danza e 72 nel teatro che, infatti, hanno attribuito a questo item il massimo del punteggio (4). Inoltre, come si evince dai commenti, questo aspetto ha diffuso un clima disteso, positivo e sereno durante lo svolgimento di ogni laboratorio.

Quanto i contributi di ognuno hanno permesso di creare qualcosa di nuovo e unico?



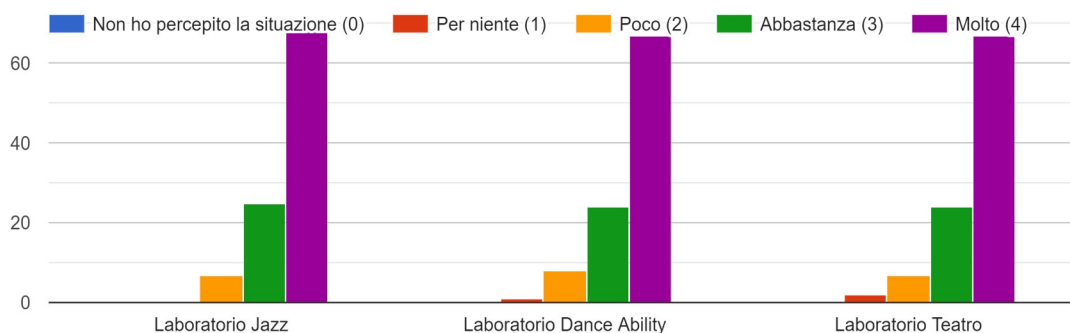
Oltre a ciò, l’energia trasmessa dai tutor e il fatto di affrontare stimoli diversi in gruppo, ha contribuito a creare un ambiente sicuro per la creatività libero, spensierato, divertente che ha aiutato i partecipanti a “leggere la realtà con maggiore flessibilità e senso dell’umorismo”⁵³, a essere più sensibili, a concepire l’improvvisazione come un processo che “stimola il sorriso e il buon umore”⁵⁴.

La possibilità di creare qualcosa di inedito scaturisce dall’opportunità, data a ogni studente, di poter esprimere e sperimentare le proprie idee. In questo senso, 68 studenti hanno particolarmente vissuto il laboratorio jazz come un luogo in cui poter esporre il proprio punto di vista.

53 Citazione tratta da una delle risposte alla domanda aperta relativa alla sezione “Apertura al cambiamento”.

54 Citazione tratta da una delle risposte alla domanda aperta relativa alla sezione “Apertura al cambiamento”.

Quanto ti sei sentit* liber* di esprimere e sperimentare le tue idee nello svolgimento delle attività?



A tal proposito, va ricordato che, nel Gruppo per l’infanzia, una studentessa ha portato degli oggetti musicali fatti con materiale di recupero per farli sperimentare alle proprie compagne. Questo ha destato meraviglia e stupore per gli strumenti, portando le ragazze – e gli insegnanti – a pensare a una nuova modalità per fare musica insieme.

Anche l’esperienza svolta durante il laboratorio teatrale, riguardante la lettura condivisa di una poesia mediante l’alternanza di cori di voci guidati dall’insegnante, è stata connessa alla possibilità di poter esprimere la propria personalità e creatività⁵⁵.

Il fatto che i lavori svolti in ogni laboratorio – sia di coppia sia di gruppo – si sono sviluppati dalla creatività degli studenti, mettendo insieme i contributi di ciascuno, “valorizzando i talenti nascosti”⁵⁶ di ognuno, aggiungendo, modificando, togliendo, ascoltando, rispettando i silenzi, i tempi e gli spazi dell’Altro, ha alimentato negli studenti la “voglia di creare continuamente situazioni nuove e uniche, portando il corpo a uno stato totale di libertà, benessere e sintonia con gli altri”⁵⁷.

Dunque, la “passione creativa” – come il *jazzing* della *pedagojazz* – è motrice delle generatività che scaturisce dalla “fiducia nelle/delle possibilità”, “dall’apertura al cambiamento”, dall’“attitudine esplorativa”; affonda le sue radici nel “rispetto e interesse per le diversità” e mira, così, alla formazione di un “senso di comunità”.

55 Rielaborazione di una delle risposte alla domanda aperta relativa alla sezione “Passione creativa”.

56 Citazione tratta da una delle risposte alla domanda aperta relativa alla sezione “Passione creativa”.

57 Citazione tratta da una delle risposte alla domanda aperta relativa alla sezione “Passione creativa”.

La scelta di abbracciare la prospettiva polifonica in educazione implica, quindi, vedere l'Altro come punto di riferimento, proprio per la diversità che ha da offrire, che si distingue da qualsiasi altra e che porta il professionista a interrogarsi e, a volte, a trovarsi totalmente impreparato a riguardo (Canevaro, 2017).

In conclusione, le dimensioni illustrate sono necessarie nella sfida inclusiva che richiama “tutti i professionisti dell'educazione ad andare anche oltre la dinamica dell'aiuto, in una prospettiva dove tutti gli elementi del contesto educativo sono agenti attivi dell'apprendere” (Camedda, Santi, Zorzi, 2019, p. 94).

In questo senso, disegnare un profilo aperto, polifonico dell'insegnante, capace di rendere accessibile, fiorente e inventiva l'esperienza educativa, significa pensare ad atteggiamenti inclusivi che “riflettono non solo una predisposizione positiva all'altro, alla diversità e all'unicità soggettiva di chi partecipa all'evento educativo ma anche una consapevolezza del fare e del pensare che guida la pratica” (p. 94).

IV° CAPITOLO

ESPERIENZE ED ATTIVITÀ IMPROVVISATIVE E INCLUSIVE

Riflettere sul ruolo dell'educazione e della didattica implica considerare la complessità che caratterizza il contesto socio-culturale attuale e “in cui concetti come quello di identità, cultura, differenza sono tornati ad essere al centro del dibattito e della sfera pubblici” (Buonauro, Domenici, 2020, p. 55). Ciò comporta a “ripensare il sistema educativo nel suo insieme” (p. 55), superando il modello scolastico basato esclusivamente sul trasferimento delle nozioni dalla cattedra che risulta essere ormai lontano dalla società della conoscenza e, quindi, non adeguato alla nuova generazione di studenti sempre più digitali (INDIRE, 2014, p. 1).

Come affermato nei capitoli precedenti, infatti, con il tempo si è diffusa sempre più la necessità di aprire le scuole a un modello inclusivo “capace di far evolvere il modello integrativo e sviluppare un sistema scolastico basato su valori quali l'equità, la giustizia, la democrazia, l'uguaglianza e il rispetto dei diritti umani” (D'Alessio, Balerna, Mainardi, 2014, p. 12).

In questo senso, affermare la prospettiva inclusiva diventa un “impegno concreto assunto sia a livello politico che a livello educativo e sociale” (Camedda, Santi, Zorzi, 2019, p. 92) che chiama i professionisti dell'educazione a “rinnovarsi costantemente [...] nell'adattamento del proprio bagaglio professionale a un ambiente sempre più globalizzato, competitivo, diversificato, complesso, in cui la creatività, la capacità di innovare, lo spirito di iniziativa, l'impegno a continuare ad apprendere, sono rilevanti tanto quanto le conoscenze tecniche, disciplinaristiche, specialistiche” (p. 92).

All'interno di questo scenario, la ricerca presentata ha permesso di raccogliere dati quantitativi e qualitativi che hanno confermato quanto il *come* viene trasmessa e gestita un'esperienza incida molto di più sugli allievi rispetto al *cosa* viene trasferito.

È evidente, infatti, che le attività laboratoriali, i lavori di gruppo e in coppia, il mutuo sostegno, l'ascolto attento e reciproco, la collaborazione, l'incoraggiamento da

parte dei tutor e la loro capacità di trasmettere tutta la loro energia e passione hanno avuto un impatto positivo su quasi tutti gli studenti frequentanti il corso di sostegno.

Dunque, le informazioni raccolte vanno a sostenere l'idea per la quale, nella pratica educativa e didattica, superare il modello trasmissivo – come afferma il Manifesto delle Avanguardie Educative – significa iniziare a pensare a una scuola che “adotta modelli aperti di didattica attiva” (INDIRE, 2014, p. 1), dove gli insegnanti e gli educatori sono registi e facilitatori di processi cognitivi; capaci di rielaborare le informazioni e rimodulare le situazioni; abili pensatori, sostenitori e attuatori di attività ed esperienze inclusive – ossia *accessibili, fiorenti e inventive* – orientate verso una didattica polifonica.

4.1 Da spazio scolastico ad ambiente da vivere

Pensare a esperienze educative e didattiche accessibili significa abbracciare una pedagogia che intenda l'educazione inclusiva come un “processo di trasformazione del sistema educativo attraverso un cambiamento strutturale del sistema scolastico ordinario includendo sia i valori e le teorie fondanti, sia le politiche, sia le pratiche scolastiche in esso utilizzate” (D'Alessio, Balerna, Mainardi, 2014, p. 14).

A partire da questa prospettiva, molte organizzazioni internazionali che si occupano di educazione e scuola “hanno scelto di sostenere la scuola inclusiva come imperativo istituzionale” (p. 12) che ha come obiettivo quello di “celebrare la differenza non in termini di deficit, anormalità, patologia, difficoltà, oppure come un problema tecnico che deve essere risolto attraverso la fornitura di personale specializzato e riconoscimenti individuali eccezionali e supplementari” (p. 14).

Nel concreto, le professionalità educative sensibili e aperte verso questo approccio – in altre parole, *polifoniche* – si attivano per progettare opportunità in grado di promuovere l'apprendimento per *tutti*, consentendo “la partecipazione, il coinvolgimento e l'apprendimento attraverso metodologie, strumenti e metodi che permettano a tutti gli studenti di raggiungere il successo formativo” (Ballandi, Zorzi, 2022, p. 172).

Un primo passo, come suggerisce il Manifesto delle Avanguardie Educative, è quello di rivedere gli spazi e i luoghi dell'apprendimento in modo tale che siano capaci di accogliere “soluzioni flessibili, polifunzionali, modulari e facilmente configurabili in base all'attività svolta, e in grado di soddisfare contesti sempre diversi” (INDIRE, 2014, p. 1).

Non si tratta solo di ridefinire la propria aula per realizzare esperienze educative nuove, ma di ripensare a tutti gli spazi educativi e scolastici per “favorire il coinvolgimento e l'esplorazione attiva dello studente, i legami cooperativi e lo ‘star bene a scuola’” (INDIRE, 2014, p. 1), condizioni indispensabili “per promuovere una partecipazione consapevole al progetto educativo e innalzare la performance degli studenti” (INDIRE, 2014, p. 1).

In questo senso, rappresentativo è stato l'intento degli insegnanti Jimmy Weinstein e Liliana Santon di creare, all'inizio di ogni esperienza jazz, un *safe creativity environment* – un luogo sicuro per la creatività – attraverso esperienze fisiche in cui *tutti* erano chiamati a partecipare, indipendentemente dalla propria preparazione nell'ambito delle esperienze performative e musicali, dove ogni persona poteva mostrare se stessa, libera da ogni condizionamento, pregiudizio e preconcetto perché non vi era un giusto o uno sbagliato.

Come nel laboratorio jazz, anche a scuola si possono modificare gli ambienti per poter coinvolgere – emotivamente e fisicamente – gli alunni in brevi esercizi che consentano loro di accrescere la fiducia reciproca, di testare il limite proprio e dell'altro, di approfondire la conoscenza tra pari e con l'insegnante di riferimento. Queste sono opportunità per superare l'imbarazzo iniziale e rompere il ghiaccio – se si tratta di un nuovo gruppo classe o per accogliere un nuovo studente – oppure per affrontare particolari dinamiche di gruppo o per svolgere determinate esperienze didattiche che richiedono la collaborazione e la partecipazione attiva di ognuno.

Dunque, per rendere inclusive le attività educative e didattiche che si intendono proporre agli allievi, l'insegnante d'avanguardia crea – innanzitutto – nuovi luoghi sicuri per l'apprendimento di tutti e ripensa agli spazi esistenti per adattarli ai diversi momenti didattici fino a trasformarli in ambienti “da vivere” (INDIRE, 2014, p. 1), duttili, dove gli studenti si sentono abitanti di una comunità scolastica in cui poter

scambiare le conoscenze in modo non strutturato, approfondire gli argomenti mediante il supporto dell'insegnante o in piccoli gruppi di pari, stimolando l'apprendimento individuale/informale e favorendo, così, la condivisione delle informazioni e lo sviluppo di capacità comunicative (INDIRE, 2014, p. 1).

4.2 L'alternanza dei turni e il sostegno reciproco

È risaputo che ogni gruppo classe sia unico, in quanto composto da studenti diversi tra loro per capacità, risorse, bisogni e, per questo, “non è possibile perpetuare l'errore compiuto in passato di trattare tutti i discenti come se fossero uguali tra loro, ma diviene necessario comprendere le modalità mediante le quali poter rispettare la loro specifica unicità” (Folci, 2019, p. 2).

L'insegnante che riflette e si interroga sui bisogni specifici di ogni studente – che non sono solo quelli *speciali* ma che riguardano anche le modalità di organizzazione delle informazioni, di espressione dei contenuti appresi, lo stile di apprendimento, l'attenzione, la capacità di lettura, scrittura, calcolo e di comprensione linguistica di ciascuno – riconosce “il valore di ogni individualità e, con esso, la necessità di definire possibili linee di intervento per affrontare il lavoro in classe con modalità differenti” (p. 2).

Proporre attività educative e didattiche *accessibili, fiorenti e inventive* risponde all'intento di offrire un'educazione di *qualità* capace di far fronte alle esigenze di ciascuno, che sia rilevante per la vita di ogni allievo e che preveda strategie che attingono direttamente “on the strengths of learners and on their knowledge, interests and capacities”⁵⁸ – come riporta l'EFA Global Monitoring Report 2005⁵⁹.

A questo punto, risulta necessario rivedere non soltanto gli spazi per l'apprendimento ma anche gli strumenti e le modalità per trasmettere le conoscenze e che vadano oltre alla mera lezione frontale.

In questo senso, l'esperienza jazz osservata nel corso della ricerca ha offerto diversi spunti che possono richiamare, per certi aspetti, la differenziazione didattica teorizzata da Tomlinson. Questo approccio, infatti, puntando sulla predisposizione di

58 “Sui punti di forza degli studenti e sulle loro conoscenze, interessi e capacità” (t.d.a.).

59 UNESCO. *EFA Global Monitoring Report 2005. The Quality Imperative*, 2004, p. 143.

esperienze diverse attente ai bisogni di tutti, sugli spazi adattabili, sull'utilizzo di risorse e materiali di varia natura, sull'alternanza di attività specifiche con altre individuali e condivise in piccolo e/o grande gruppo, può rappresentare “una risposta alla complessità che caratterizza le classi di oggi, favorendo lavori in gruppi flessibili e promuovendo un monitoraggio e una revisione continui” (Folci, 2019, p. 38).

L'importanza di alternare non solo le attività proposte – diversificandole in base alle caratteristiche degli studenti presenti, al contesto e alla situazione – ma anche gli allievi stessi è stata vissuta in prima persona dai frequentanti del corso di sostegno.

Durante il laboratorio jazz, infatti, vi era una continua turnazione tra gli studenti sia nello sperimentare individualmente gli strumenti proposti dagli insegnanti e sia durante le esibizioni in piccolo gruppo.

Nel jazz, la pratica dei turni – come spiega Barrett – presuppone che i diversi componenti di un gruppo si alternino nell'assolo e nel supporto di altri solisti sostenendo un modello egualitario che assicura, a ciascun musicista, l'opportunità di sviluppare un'idea musicale mentre gli altri creano lo spazio affinché questo accada (Barrett, 1998). Alla base di questa tecnica, vi è l'attuazione di schemi di reciprocità e simmetria per i quali – continua Barrett – “it's necessary that people take turns supporting one another”⁶⁰ (Barrett, 1998, p. 616).

Dunque, una volta creato un clima di fiducia all'interno di uno spazio per l'apprendimento in cui *tutti* si sentono sicuri di poter esprimersi, esporsi, rischiare (e di sbagliare), l'alternanza dei turni – che a prima vista può apparire una pratica semplice – nel concreto crea una struttura di sostegno che garantisce partecipazione, inclusione e collaborazione (Barrett, 1998) e che promuove un approccio cooperativo e di mutuo aiuto tra i compagni – sostenuto anche dalla differenziazione didattica.

Il sostegno non è soltanto una forma di aiuto concreto tra pari ma rimanda alla possibilità di dare all'altro lo spazio e il tempo necessari per *lasciarsi suonare da nuovi strumenti*, per entrare in confidenza con modalità di espressione diverse dal solito senza condizionamenti. In questo senso, anche mediante l'ascolto attivo, concentrato e silenzioso dell'altro e della sua performance, dall'alternanza dei turni si può arrivare alla maturazione del sostegno reciproco tra i compagni e con l'insegnante che,

60 “E' necessario che le persone, a turno, si sostengano a vicenda” (t.d.a.).

utilizzando costantemente questo metodo, accompagnerà gli alunni a sviluppare competenze sociali e relazionali, a valorizzare le differenze intersoggettive, a migliorare il clima in classe e a incrementare le singole competenze cognitive (Folci, 2019).

4.3 L'ascolto attivo e il dialogo

Le competenze trasversali richieste dalla società di oggi, che vanno oltre la conoscenze teoriche e le nozioni di base, sono insite in ciascun allievo e, perciò, “difficilmente codificabili nella sola forma testuale e nella struttura sequenziale del libro di testo” (INDIRE, 2014, p. 2).

Per questo, la sensibilità e l'attenzione particolare per chi, nei contesti educativi e didattici, “è attore principe, devono poter trovare massima adesione nel preparare, sostanziare e sottendere nuovi orientamenti, le nuove realizzazioni e i nuovi orizzonti della scuola” (D'Alessio, Balerna, Mainardi, 2014, p. 18).

Tuttavia, anche se la voce degli alunni “è ancora fundamentalmente assente nei processi di ristrutturazione della scuola” (p. 16), i professionisti dell'educazione possono – nella loro piccola quotidianità – accendere la miccia del cambiamento e rendere l'inclusione finalità, processo e dato di fatto prioritario nella scuola.

In questo senso, i laboratori performativi proposti dal corso CSAS sono stati pionieri nel rendere protagonisti gli studenti – le loro emozioni, la loro creatività, le loro idee – non tanto tramite la performance ma concentrandosi sui processi in atto.

Una delle esperienze che, più di tutti, ha reso evidente l'importanza del processo è quella relativa all'ascolto attivo. Durante il laboratorio jazz, infatti, molte sono state le sessioni di ascolto in cui agli studenti, disposti all'interno di un cerchio, è stato richiesto di porre attenzione a ciò che stavano ascoltando – nel caso di una *jam session*– e a ciò che stavano vedendo durante l'esibizione dei compagni. Questa esperienza ha rappresentato l'occasione – per studenti e insegnanti – per confrontarsi, raccontarsi, esporsi e prendere l'iniziativa.

In questi momenti, l'ascolto – che inizialmente poteva risultare qualcosa di banale e scontato – dischiude la possibilità di aprirsi a un silenzio “rispettoso che precede la replica e rende il discorso un dialogo” (Santi, 2015, p. 108).

In una pratica educativa, intesa come “esperienza di relazione [...] che connette e divide, che separa e raccoglie” (p. 107), si supera l’idea dell’insegnante come unico detentore del sapere e si apre la possibilità di un dialogo *tra* l’educatore e l’educando che “lega le alterità e al contempo le ribadisce e ristabilisce” (p. 107).

Questa modalità di dialogo-ascolto attivi può essere utile per approfondire determinati argomenti – come la violenza di genere, la sessualità, le disuguaglianze, i conflitti – che possono interessare personalmente gli alunni e che, allo stesso tempo, riguardano il contesto nazionale e internazionale ma che, purtroppo, trovano ancora poco spazio nella vita scolastica di ogni studente.

Dare la possibilità di entrare in un *safe creativity environment* – che trova la sua concreta rappresentazione nel cerchio, il quale diffonde la sensazione di unità, di vicinanza, di sostegno – permette a ogni studente di ascoltarsi attentamente, con pazienza e coraggio, attraverso la costruzione di un dialogo che li coinvolge insieme all’insegnante che li sta guidando. Così, gli educandi si trovano nella condizione di poter acquisire nuove conoscenze in modo attivo, di confrontare posizioni differenti, di decentrarsi dalla propria prospettiva, di comprendere il punto di vista dell’altro e di sviluppare, così, le *soft skills* necessarie per far fronte “ai problemi e alle incertezze che la globalizzazione porta con sé” (INDIRE, 2014, p. 2).

4.4 L’attitudine improvvisativa

Per i contesti educativi e didattici, chiamati a evolversi in base ai cambiamenti che investono la società odierna, le attitudini inclusive e improvvisative diventano “disposizioni e strumenti che rafforzano e arricchiscono il profilo delle professionalità educative, come risposte capaci e consapevoli per affrontare situazioni complesse, impreviste e imprevedibili” (Camedda, Santi, Zorzi, 2019, p. 94).

Come affermato precedentemente, improvvisare non significa dimostrarsi impreparati di fronte alla novità, ma implica la capacità di applicare le teorie, gli strumenti, i metodi conosciuti per gestire una situazione diversa, che porta il professionista dell’educazione ad allontanarsi dalla propria *comfort zone* per innovare se stesso e la pratica educativa e didattica.

Non a caso, il processo improvvisativo è al centro delle attività proposte nei laboratori performativi del corso di sostegno. Come si evince dalle informazioni raccolte mediante il questionario, infatti, durante il laboratorio jazz, quasi tutti gli studenti non hanno percepito il compito di improvvisare una melodia – individualmente o in piccolo gruppo – come un mero esercizio, ma come un rapporto intimo e confidenziale tra se stessi, gli altri e il pezzo musicale, svincolato dai generi di appartenenza; come un dialogo tra la musica esterna e il corpo vivente che si muove nel *qui ed ora* senza conoscere la meta (o il prodotto) finale, in continua trasformazione all'interno di un processo che non porta mai a qualcosa di predeterminato⁶¹.

All'interno di questo movimento, gli studenti – utilizzando la voce, la musica e il corpo – hanno potuto esprimere il proprio contributo in modi diversi, liberando creatività, stupore e rendendo unica e dinamica l'esperienza laboratoriale.

In questo senso, nella pratica educativa e didattica, l'attitudine improvvisativa - in sinergia con altri approcci come quello della differenziazione didattica di Tomlinson – porta le professionalità educative a interrogarsi e a mettersi alla prova continuamente “sulla capacità di trasformare in tempo reale le progettualità, [...] tenendo saldamente al centro l'importanza dell'incontro educativo con l'altro, della contingenza di uno spazio e di un tempo che si danno esattamente in quell'hic et nunc” (Ballandi, Zorzi, 2022, p. 177). Questo implica la capacità di cogliere gli stimoli provenienti dagli allievi e dal contesto per plasmare continuamente le modalità di insegnamento, di valorizzare la diversità degli alunni, le specificità cognitive ed espressive di tutti “mettendo in atto modalità diverse di ricezione, di rielaborazione e di produzione dei contenuti” (Folci, 2019, p. 41).

Pensare alla realizzazione di attività ed esperienze didattiche che comprendano modi diversi di esprimersi e di riformulare le conoscenze apprese – anche cogliendo le opportunità offerte dalle nuove tecnologie – offre agli allievi l'occasione di accendere la propria passione creativa e originale, di aprirsi al cambiamento, di avere fiducia nelle/delle possibilità, di reinventarsi, di riconoscere la *diversità* del contributo dell'altro come ispirazione per modificare e/o migliorare i propri interventi. Inoltre, pone i professionisti dell'educazione a concepire e condurre il proprio lavoro “come un

61 Rielaborazione di una delle risposte alla domanda aperta relativa alla sezione “Rispetto per la diversità”.

apprendistato perenne che si preoccupa di individuare le caratteristiche singolari e irripetibili di ciascuno dei suoi allievi” (Ballandi, Zorzi, 2022, p. 177), andando a migliorare, di conseguenza, la qualità dell’educazione offerta alle nuove generazioni.

Ciò che rende eccezionale l’innovazione della prassi educativa e didattica che scaturisce dal processo improvvisativo, non è tanto l’alchimia unica e irripetibile prodotta dal risultato di una persona o di un contesto e che “genera un cambiamento difficilmente estrapolabile dalla sua condizione d’origine” (INDIRE, 2014, p. 2), ma la “cosciente irripetibilità della diversità” (Ballandi, Zorzi, 2022, p. 177).

Dunque, attraverso “proposte didattiche improvvisative, che per la loro responsiva abitudine ad affrontare situazioni inattese o non di routine per re-inventare processi di insegnamento-apprendimento (anche in situazioni di estrema difficoltà)” (p. 177) e che pongono l’accento sull’unicità e la irreversibilità dell’agire educativo e non sulla sua “riproducibilità” (Ballandi, Zorzi, 2022), si favorisce negli alunni il riconoscimento dell’alterità, dell’Altro-da-sé, portatore di una *differenza* irripetibile che va oltre – in un altro tempo e spazio (Santi, 2015) – e che permette all’esperienza educativa e alla didattica di fiorire e prosperare.

4.5 L’apertura alla prossimità

Il Manifesto delle Avanguardie Educative afferma chiaramente come la scuola “un tempo unico avamposto del sapere, si è trovata a dover operare in un contesto ben articolato in cui altre agenzie e luoghi di apprendimento promuovevano lo sviluppo di conoscenze formali e informali spendibili nel mondo del lavoro” (INDIRE, 2014, p. 2).

Nonostante ciò, molti professionisti dell’educazione faticano ancora a calarsi concretamente nella realtà circostante per creare nuove situazioni per l’apprendimento che possano favorire la gestione degli stimoli a cui gli studenti sono costantemente esposti, l’interconnessione dei “frammenti informativi con i contesti, in modo da rendere coerenti sia i diversi significati, sia le molteplici esperienze, sia i percorsi formativi di ogni allievo” (Buonauro, Domenici, 2020, p. 58).

Partire dagli interessi degli studenti, considerando il loro *background* socio-culturale di provenienza, le caratteristiche del contesto in cui vivono e le esigenze che in

esso si muovono, rappresenta “un forte fattore protettivo contro l’apatia, la demotivazione e l’indifferenza” (Folci, 2019, p. 6).

È necessario, quindi, che le attività e le esperienze proposte agli allievi riescano a far percepire loro che ciò che l’insegnante sta spiegando “o facendo sperimentare è qualcosa che è loro vicino e che parzialmente padroneggiano o che comunque saranno in grado di apprendere” (Folci, 2019, p. 6).

Non a caso, i dati raccolti nel corso della ricerca dimostrano come la musica ascoltata nelle *jam sessions* svolte durante il laboratorio jazz, non rievocava negli studenti elementi astratti o sconosciuti ma sensazioni, emozioni, episodi vissuti nella propria vita privata che riuscivano a connettere e a calare nella loro esperienza di insegnamento.

Durante lo svolgimento delle attività didattiche, dare agli studenti la possibilità di utilizzare le competenze che hanno acquisito nella quotidianità – o nell’esperienza di vita sociale o in altri contesti formativi – mediante un linguaggio semplice, giovane, alla portata di tutti, permette loro di sentirsi “maggiormente coinvolti, sviluppando desiderio di provare, di mettersi alla prova, andando ad incrementare le proprie conoscenze e abilità” (Folci, 2019, p. 6).

L’attività inclusiva, quindi, risulta *accessibile, fiorente e inventiva* quando promuove un’apertura alla prossimità che sboccia dal contatto diretto con la realtà circostante vicina agli studenti – che comprende sia gli ambienti di vita in cui essi si relazionano e fanno esperienza e sia le richieste del territorio che sono chiamati a fronteggiare – all’interno di “una scuola aperta all’evoluzione dei saperi e dei metodi [...] in grado di cogliere e accogliere il cambiamento, permettendo alla propria comunità di modernizzare il servizio scolastico in sinergia con le richieste del territorio” (INDIRE, 2014, p. 2).

Alla luce di tutto ciò, pensare a un’educazione e a una didattica aperta, dinamica, *polifonica* implica cogliere “le occasioni per mettersi in discussione in un’ottica di miglioramento, basata sul dialogo e il confronto reciproco” (Ballandi, Zorzi, 2022, p. 171) per rinnovare le metodologie, gli strumenti, i metodi, le modalità comunicative e relazionali insite nel processo di insegnamento-apprendimento, anche attraverso il supporto esterno fornito da associazioni, imprese o altri professionisti dell’educazione.

In questo senso, la collaborazione tra l'Università di Padova e gli insegnanti delle arti performative – in particolare con i tutor del laboratorio jazz, Jimmy Weinstein e Liliana Santon – ha permesso di offrire ai frequentanti del corso di sostegno laboratori performativi d'avanguardia, utili per la crescita professionale e personale, dando l'occasione agli studenti di conoscere “approcci didattici diversi dai tradizionali, ugualmente applicabili nei contesti scolastici”⁶² e di maturare competenze da utilizzare in favore di una didattica inclusiva e accessibile per tutti⁶³.

4.6 Verso una *didattica* polifonica, improvvisativa e inclusiva

Nella progettazione delle attività ed esperienze educative e didattiche aventi le caratteristiche sopra descritte, si possono sintetizzare cinque elementi su cui è necessario riflettere e che aprono le porte alla realizzazione di una didattica polifonica che abbraccia l'attitudine improvvisativa e che, di fatto, risulta inclusiva.

Innanzitutto, è importante pensare a *dove* mettere in atto la didattica. Le aule scolastiche, da asettici spazi in cui vengono eseguite le attività didattiche, si trasformano in *safe creativity environment*, ossia ambienti vivi, accessibili a tutti, flessibili, mutevoli in base alle esigenze, rispettosi delle diversità e dei tempi di ciascuno, dove studenti e insegnanti abbracciano la dimensione *free* della *pedagojazz* in quanto si sentono liberi di uscire dagli schemi, di sganciarsi dalle abituali prospettive, sperimentando proposte, metodi, teorie e strumenti nuovi e diversi che si intrecciano e arricchiscono l'esperienza scolastica (*fusion*).

Un altro elemento da tenere in considerazione riguarda *chi* è coinvolto in queste attività. I protagonisti principali, infatti, sono proprio gli studenti e gli insegnanti – che da meri esecutori di compiti e direttive – diventano partecipanti attivi a un processo di insegnamento-apprendimento in cui possono sentire, *sentirsi* (*soul*) e vivere anche momenti *cool* in cui i silenzi diventano opportunità di ascolto e dialogo attivi.

Il terzo elemento importante consiste nella *relazione*. L'attenzione verso l'altro, le sue specificità e il contesto in cui si vive l'esperienza porta ad aprire la relazione educativa alla reciprocità che implica la responsabilità – assunta da ciascuno – ad

62 Citazione tratta da una delle risposte alla domanda aperta relativa alla sezione “Passione creativa”.

63 Rielaborazione di una delle risposte alla domanda aperta relativa alla sezione “Passione creativa”.

esserci nel processo per trovare una direzione condivisa – un flusso, un *groove* – che possa portare alla definizione di una nuova identità di gruppo.

Inevitabilmente, il quarto elemento relativo al *cosa* apre la riflessione sull'*improvvisazione*. L'attitudine improvvisativa, infatti, rende l'insegnante in grado di cogliere – nell'imprevedibilità della quotidianità – le sollecitazioni emergenti da se stesso, dal contesto, dagli studenti e dalle difficoltà. Questi stimoli, proprio per essere irripetibili, permettono di avviare processi trasformativi – che attraverso l'immaginazione e la creatività – modificano, nel qui ed ora, la pratica progettata fino a trasformarla completamente.

In conclusione, l'ultimo elemento che caratterizza una didattica polifonica, improvvisativa e inclusiva è relativo alla *direzione* del processo. Il movimento continuo tra equilibrio e squilibrio, tra sostegno ed essere sostenuti – che richiama la dimensione *swing* della *pedagogjazz* – è ciò che rende generativo (*jazzing*) il processo di insegnamento-apprendimento e lo apre a ciò che è prossimo per riuscire a vedere il “dato per scontato” sotto una nuova luce, valorizzandolo e agganciandolo a ciò che è vicino e intimo agli insegnanti e agli studenti.



CONCLUSIONE

Per favorire il cambiamento inclusivo nella scuola, l'Index for Inclusion (2006) propone una “triplice alleanza” tra politiche, culture e pratiche (p. 7) che porta a interpretare l'inclusione – nella progettazione di attività ed esperienze accessibili, fiorenti e inventive orientate verso un approccio polifonico alla didattica – come “un *processo* da attivare e alimentare, un *prodotto* da far emergere, una *procedura* trasformativa dei contesti” (Santi, Ruzzante, 2016, p. 67).

In primo luogo, l'inclusione come *processo* apre l'apprendimento all'*ex-attamento*, “dimensione estrinseca dell'agire umano e della sua propensione all'azione; [...] una sorta di qualità emergente da un uso esplorativo inatteso” (p. 68). In questo senso, l'apprendimento *exattivo* ha un rapporto positivo con l'incertezza, l'imprevisto, il rischio, l'errore e trova nell'insegnante improvvisatore e polifonico un facilitatore di processi, che non interviene direttamente sulle capacità “residue”, ma punta – piuttosto – a trasformare il contesto per favorire, moltiplicare e amplificare le opportunità per sviluppare i funzionamenti esistenti, per ammettere altre possibilità mediante un dialogo che genera continuamente nuove domande (Santi, Ruzzante, 2016).

In secondo luogo, l'inclusione come *prodotto* si realizza in una scuola intesa come un sistema “disponibile strutturalmente all'alterità” (p. 70) il cui “prodotto” – ottenuto attraverso una polifonia di teorie, opportunità, mezzi, strumenti, linguaggi e ambienti – equivale “alla qualità e alla molteplicità dei progetti di vita che ne scaturiscono, in forma individuale e collettiva” (p. 70).

Tenersi aperti alle possibilità e a ciò che la vita ha da offrire, alimentando l'immaginazione creativa in processi di insegnamento-apprendimento che sfidano e mettono in discussione l'ovvietà, è ciò che concepisce la vita come progettualità e conferisce senso all'esistenza umana.

In questo senso, un processo inclusivo – improvvisativo e, dunque, polifonico – che progetta, genera e sostiene vite progettuali tiene conto anche del “modo in cui il contesto è in grado di sostenere le progettualità entro una ‘comunità fiorente’ che li mette in relazione e li contamina” (p. 71).

Infine, l'inclusione come *procedura* – che trova nella ripetizione degli elementi la garanzia della variazione e del suo ricordo – mette a disposizione dell'insegnante polifonico un repertorio di possibilità e di tecniche da utilizzare spontaneamente (Santi, Ruzzante, 2016) che, attraverso l'improvvisazione, valorizzano le diversità di ogni allievo con il fine ultimo di migliorare, modificare, trasformare la pratica educativa stessa.

Tutti questi presupposti – insieme alle prospettive presentate all'inizio di questo lavoro inerenti ai concetti di *attività*, di *agency*, di *sviluppo umano*, di *uguaglianza*, di *reciprocità*, di *molteplicità* – trovano la loro realizzazione a scuola solo attraverso la progressiva trasformazione della classe in *comunità*.

Comunità di pensiero e di apprendimento intesa come “comunità di coloro che apprendono”, [...] luogo in cui i ‘fattori contestuali’ sono modificati e sfruttati in senso didattico per valorizzare e ottimizzare il potenziale di attività e creare opportunità di partecipazione” (pp. 120-121).

Comunità di pratiche, “in cui vige una partecipazione legittimata di tutti i membri, [...] dove per pratiche si intendono tutte quelle forme di *esternalizzazione* che permettono al soggetto di prendere parte, attraverso la realizzazione di ‘opere’ significative e condivisibili, alla costruzione della cultura, dall'interno di micro e molteplici culture, delineando al contempo la propria identità di persona unica e irripetibile” (p. 121).

Comunità di discorso e di ricerca in cui tutti i partecipanti, con le loro specificità, “possono pensare insieme a partire dalle loro domande di senso, dai loro dubbi, dalle paure e dallo stupore di fronte al mondo” (p. 125), il cui senso “viene reso possibile e potente proprio dal suo essere dentro ad un *discorso*, e quindi dentro ad una attività [...] condivisa con altri esseri umani” (p. 120).

In conclusione, si può pensare che tutto questo sia un'utopia.

In realtà, i laboratori performativi osservati ai fini della ricerca dimostrano che è possibile coltivare contesti inclusivi e sicuri per la creatività che, attraverso l'improvvisazione, la pratica, il dialogo, la ricerca e l'apprendimento, si trasformano in *comunità* – nei termini appena descritti.

E trasmettere agli insegnanti, presenti e futuri, questa responsabilità e consapevolezza “è *la sfida* più urgente da affrontare in questo mondo tanto globalizzato e omologante, quanto micronizzato e solipsistico” (p. 125).

BIBLIOGRAFIA

Alessandrini G. (2013). Capacitazioni e formazione: quali prospettive? *Formazione & Insegnamento*, 1, pp. 53-67.

Aquario D., Pais I., Ghedin E. (2017). Accessibilità alla conoscenza e Universal Design. Uno studio esplorativo con docenti e studenti universitari, *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, pp. 93-105.

Barrett F. J. (1998). Creativity and improvisation in jazz and organizations: implications for organizational learning. *Organization Science*, 5, pp. 605-622.

Biggeri M., Santi M. (2012). The Missing Dimensions of Children's Wellbeing and Well-becoming in Education Systems: Capabilities and Philosophy for Children, *Journal of Human Development and Capabilities*, 3, pp. 373-395.

Buonauro A., Domenici V. (2020). Scuola, alfabetizzazione digitale e cittadinanza attiva. Verso un'educazione alla democrazia e all'incontro con l'altro, *Sapere pedagogico e Pratiche educative*, 5, pp. 55-65.

Caldin R. (2014). Educatability and possibility, difference and diversity: the contribution of Special Pedagogy. *Education Science & Society*, pp. 65-77.

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

Camedda D., Santi M., Zorzi E. (2019). Tra improvvisazione e inclusione: il profilo "polifonico" delle professionalità educative, *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1, pp. 91-100.

Canevaro A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erikson.

Canevaro A., Malaguti E. (2014). Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale, *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, pp. 97-108.

Canevaro A. (2017). *Fuori dai margini: superare la condizione di vittimismo e cambiare in modo consapevole*. Trento: Erikson.

Cardano M. (2011). *La ricerca qualitativa*. Bologna: Il Mulino.

CAST (2011). *Universal Design for Learning(UDL) Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author. (trad. it. Versione 2.0, Savia G., Mulè P., 2015).

Chiurco L. (2013). Disabilità e linguaggio di riferimento nel rinnovato scenario della Convenzione Onu sui diritti delle persone con disabilità. INAPP, pp. 1-17.

CSIE, Booth T., Ainscow M., Kingston D. (2006). *Index for Inclusion, developing play, learning and participation in early years and childcare*.

D'Alessio S., Balerna C., Mainardi M. (2014). Il modello inclusivo: tra passato e futuro, *Scuola ticinese, No 320: Anno XLIII*, pp. 11- 18.

Demo H. (2020). Il livello "scuola": l'Index per l'Inclusione. In Giaconi C., Rossi P. G., Cappellini S. A. (eds). *In-In: strumenti per l'inclusione*. Milano: FrancoAngeli, pp. 39-49.

Di Masi D., Miolli G. (2019). La Teoria dell'Attività per l'educazione inclusiva: una riflessione a partire dal pensiero di Hegel, *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, pp. 17-28.

Dovigo F. (2016). Introduzione. In F. Dovigo, C. Favella, A. Pietrocarlo, V. Rocco, E. Zappella (eds.). *Nessuno escluso. Trasformare la scuola e l'apprendimento per realizzare l'educazione inclusiva. Atti del Convegno*. Bergamo: Università di Bergamo, pp. 22-47.

Engeström Y. (2001). Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization, *Journal of Education and Work*, 1, pp. 133-156.

Folci I. (2019). La differenziazione didattica per l'inclusione: approcci pedagogici e contributi psicologici, *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, pp. 37-43.

Gasperi E. (2023). La problematicità della nozione di “metodologia della ricerca pedagogica”: un'introduzione, *Studium Educationis*, 1, pp. 60-64.

Ghedini E., Aquario D. (2014). Collaborare per includere: il co-teaching tra ideale e reale, *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1, pp. 165-182.

Ianes D. (2019). L'insegnante di sostegno inclusivo. È attento, riconosce e valorizza tutte (tutte!) le differenze. In Canevaro A., Ianes D. (eds.). *Un altro sostegno è possibile. Pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace*. Trento: Erikson, pp. 59-60.

Ianes D. (2019). L'insegnante di sostegno inclusivo. Collabora paritariamente con tutti gli insegnanti curricolari per arricchire le opportunità di apprendimento per tutti. In Canevaro A., Ianes D. (eds.). *Un altro sostegno è possibile. Pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace*. Trento: Erikson, pp. 95-96.

Kaptelinin V., Nardi B. A. (1997). Activity Theory: basic concepts and application, pp. 158-159.

Lazzaro M. (2023). Il neo-aristotelismo di Amartya Sen e Martha Nussbaum. L'approccio delle capacità e il finalismo aristotelico. *Annali della facoltà di Scienze della formazione*, pp. 81-93.

Morselli D. (2019). L'attualità degli studi di matrice vygotskijana e il loro contributo alla ricerca educativa. *Formazione & Insegnamento*, 1, pp. 39-55.

Roma F. (2004). Contesti lavorativi e apprendimento: il contributo dell'Activity Theory, *Formazione e cambiamento*, 26, pp. 1-13.

Saija M. (2019). L'unione fa la forza. In Canevaro A., Ianes D. (eds.). *Un altro sostegno è possibile. Pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace*. Trento: Erikson, pp. 97-101.

Sannino A. (2011). Ricerca-intervento in teoria dell'attività. Attualità della trazione vygotskijana, *Formazione & Insegnamento*, 3, pp. 103-114.

Santi M., (2006). *Costruire comunità di integrazione in classe*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Santi M., Ghedin E. (2012). Valutare l'impegno verso l'inclusione: un Repertorio multidimensionale, *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 5, pp. 99-111.

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

Santi M., Zorzi E. (2015). L'improvvisazione tra metodo e atteggiamento: potenzialità didattiche per l'educazione di oggi e di domani, *Itinera*, 10, pp. 350-361.

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

Santi M., Ruzzante G. (2016). Riformare il sostegno? L'inclusione come opportunità tra delega e corresponsabilità, *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, pp. 57-74.

Santi M. (2016). Education as Jazz: a framework to escape the monologue of teaching and learning. In Santi M., Zorzi E. (Ed.), *Education as Jazz: interdisciplinary Sketches on a New Metaphor* (pp. 3-27). Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars.

Santi M. (2018). Pedagogjazz: un neologismo tra metafora e provocazione. In Olivieri S. (Ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (pp. 57-63). Lecce: Pensa Multimedia.

Santi, M. (2019). Capability Approach. In L. D'Alonzo (a cura di). *Dizionario di Pedagogia speciale*; Brescia: Scholè; pp. 64-73.

Santi M., Zorzi E. (2020). Verso la società del jazz? L'improvvisazione come "capability" nell'educazione inclusiva. *Rivista Italiana di Educazione Speciale per l'Inclusione*, pp. 13-32.

Santi M., Ghedin E. (2023). Philosophical Inquiry and the Childness of Communities: Connective Capabilities for Flourishing Education. In Walker M., Boni A., Velasco D. (eds), *Reparative Futures and Transformative Learning Spaces*. Bloemfontein: University of the Free State Bloemfontein, pp. 239-262.

Semi G., Bolzoni M. (2022). *L'osservazione partecipante. Una guida pratica*. Bologna: Il Mulino.

Sen A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.

- Tomlinson C. A. (2006). *Adempiere la promessa di una classe differenziata*. Roma: LAS.
- Tonelli D., Santuliana R., Sighel L. (2019). Un percorso sperimentale. In Canevaro A., Ianes D. (eds.). *Un altro sostegno è possibile. Pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace*. Trento: Erikson, pp. 207-240.
- Trinchero R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Tuckman B. W., Jensen M. A. C. (1977). Stages of small-group development revisited. *Group & Organization studies*, 2, pp. 419-127.
- Vygotskij L. S. (Ed). (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Weinstein J. (2016). A Safe Creativity Environment. In Santi M., Zorzi E. (Ed.), *Education as Jazz: interdisciplinary Sketches on a New Metaphor* (pp. 3-27). Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Zollo I. (2019). "Affermare valori inclusivi": la prospettiva del *Nuovo Index per l'inclusione*. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, pp. 322-339.
- Zorzi, E., Santi, M. (2019). How can improvisation balancing individual and collective capabilities, to discover new connected functionings?" - Paper presentato al convegno HDCA - Connective Capability, London, 9-11 Settembre; *unpublished*.
- Zorzi E. (2020). *L'insegnante improvvisatore*. Napoli: Liguori Editore (versione Ebook).

Zorzi E., Ballandi V. (2022). Avanguardie Educative (Indire): Jazz e Inclusive? *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, pp. 169-179.

Zorzi E., Santi M. (2023). Improvvisare per imparare a sentirci irripetibili: “*unrepeatable meshworks*” la proposta di un percorso di Ricerca-Formazione. *RicercAzione*, 1, pp. 131-140.

Zucchermaglio C. (1996). *Vygotskij in azienda. Apprendimento e comunicazione nei contesti lavorativi*. Roma: NIS.

DOCUMENTAZIONE NAZIONALE E INTERNAZIONALE

Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva (2014), Cinque messaggi chiave per l'educazione inclusiva. Dalla Teoria alla Prassi. Odense, Danimarca: Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva.

UNESCO (2004). EFA Global Monitoring Report. The Quality Imperative. Parigi: UNESCO.

INDIRE (2014). Il Manifesto delle Avanguardie Educative. Genova.

ORGANIZZAZIONE MONDIALE DELLA SANITA' (2001). Classificazione Internazionale del Funzionamento della Disabilità e della Salute. Trento: Erickson, 2004

RINGRAZIAMENTI

Desidero ringraziare in modo particolare la Prof.ssa Zorzi per avermi seguita nella realizzazione di questo lavoro di ricerca.

Ringrazio Matteo che mi sostiene e mi supporta nelle scelte di ogni giorno e che crede davvero nella persona che sono e che posso diventare.

Ringrazio Giorgia, il mio facilitatore personale, che ha sempre creduto nelle mie capacità e che mi ha spronata a raggiungere obiettivi sempre più audaci.

Ringrazio la famiglia che mi sono scelta, le mie amiche Altea, Roberta, Michela, Giada e Anna che mi sono state vicine anche nei momenti più difficili.

Ringrazio Eleonora, Barbara e Stefania, le mie compagne di studi, con le quali sono riuscita a trovare la carica per affrontare anche gli esami che credevo impossibili.

Ringrazio Michela, la mia consigliera, che mi ha accompagnata nel processo evolutivo di me stessa.

Infine, ringrazio tutti i bambini e i ragazzi che ho incontrato nella mia esperienza di educatrice, tutti i colleghi con i quali ho lavorato e i professori che ho incontrato nel mio percorso universitario che credono nell'educazione, quella autentica. È grazie a voi che ho capito quanto sia importante la formazione in questo ambito ed è grazie a voi che ho imparato ad amare questo lavoro.

