



## Eleonora Zorzi

RTDa | Department FISPPA (Philosophy, Sociology, Pedagogy, Applied Psychology) | University of Padova | eleonora.zorzi@unipd.it

## Deborah Comparin

Graduated in Master's Degree in Pedagogy | Department FISPPA (Philosophy, Sociology, Pedagogy, Applied Psychology) | University of Padova | deborah.comparin@studenti.unipd.it

# Tendere al “profilo polifonico”: tra improvvisazione e inclusione, nella formazione degli insegnanti specializzati per le attività di sostegno didattico

## To strive for a “polyphonic profile”: between improvisation and inclusion, in the training of specialized teachers for educational support activities

Call

This contribution aims to provide evidence of how the performative workshops (jazz music, theater, dance-ability), integrated into the Specialization Course for Support Activities at the University of Padua (academic year 2021-2022), and promoters of improvisational processes, significantly impact the development of the participants' polyphonic profile (improvisational and inclusive). Through a quantitative survey conducted by sharing a questionnaire on the Google Forms platform, evidence has been gathered of the significance of such performative workshops in enhancing the six dimensions of the polyphonic profile (respect for diversity, trust in possibilities, sense of community, openness to change, exploratory attitude, creative passion) in trainee teachers. These results support the importance of promoting improvisational performative activities within the training of specialized teachers (and beyond) as meaningful human and educational experiences, with a view to increasingly inclusive teaching, capable of consciously using differentiated and accessible languages.

**Keywords:** improvisation | inclusion | specialization course for support activities | performative activities | questionnaire

Il presente contributo vuole dare evidenza di quanto i laboratori performativi (musica-jazz, teatro, dance-ability), inseriti nel Corso di Specializzazione per le attività di Sostegno dell'Università di Padova (a.a. 2021-2022), e promotori di processi improvvisativi, incidano in maniera significativa sulla formazione del profilo polifonico (improvvisativo e inclusivo) dei partecipanti. Attraverso una rilevazione quantitativa (integrata qualitativamente), attuata grazie alla condivisione di un questionario sulla piattaforma google moduli, si è tratta evidenza della significatività di tali laboratori performativi, nell'incrementare nei docenti in formazione, le sei dimensioni del profilo polifonico (rispetto per le diversità; fiducia nelle possibilità; senso di comunità; apertura al cambiamento; attitudine esplorativa; passione creativa). Tali risultati avvalorano l'importanza di promuovere attività-performative improvvisative all'interno della formazione degli insegnanti specializzati (e non solo), come esperienze umane ed educative significative, in un'ottica di didattica sempre più inclusiva, in grado di utilizzare consapevolmente linguaggi differenziati e accessibili.

**Parole chiave:** improvvisazione | inclusione | Corso di Specializzazione per le attività di sostegno | attività performative | questionario

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Zorzi, E., & Comparin, D. (2024). To strive for a “polyphonic profile”: between improvisation and inclusion, in the training of specialized teachers for educational support activities. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 1, 172-184. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-16>

**Corresponding Author:** Eleonora Zorzi | [eleonora.zorzi@unipd.it](mailto:eleonora.zorzi@unipd.it)

**Received:** 28/03/2024 | **Accepted:** 25/05/2024 | **Published:** 29/06/2024

**Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®**  
**ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2024-16**

**Credit author statement:** Al primo nome è attribuibile il coordinamento scientifico del lavoro di ricerca da cui sono tratti i dati presentati, l'impianto dell'articolo e la stesura dei paragrafi “Introduzione”; “La proposta”, “L'interpretazione”, “L'aspirazione”; al secondo nome è attribuibile lo sviluppo della ricerca, la raccolta dei dati e la stesura dei paragrafi “Lo strumento”, “I dati”.



## Introduzione: tendere al “profilo polifonico” nella formazione degli insegnanti specializzati per le attività di sostegno didattico

Nei documenti emessi dalla Comunità Internazionale (e non solo) - linee guida, report, convenzioni, dichiarazioni di UN, WHO, UNESCO<sup>1</sup> - l’inclusione è assunta come un valore positivo e viene promossa unanimemente come una meta fondamentale auspicabile per le società contemporanee e per lo sviluppo umano (Santi, 2017, p. 19) attraverso la promozione di “comunità fiorenti” in cui ogni membro con il suo pensare e agire, può fare la differenza, contribuendo alla generazione di un bene comune e condiviso. Una società autenticamente democratica è tale quindi se è in grado di formare da un lato “agenti” capaci di intendere e di volere (Nussbaum, 2011), dall’altro lato “comunità” capaci di promuovere attività e partecipazione, entro esperienze comunicative organizzate e progettate per diffondere atteggiamenti dialogici e collaborativi (Santi, 2017).

L’educazione è in tutto questo un fattore di conversione fondamentale (Sen; 1999; Biggeri & Santi, 2012), sia per lo sviluppo delle capacitazioni individuali degli “agenti”, sia per il fiorire di “comunità” capaci di promuovere attività e partecipazione. Promuovere un’educazione inclusiva, significa quindi sostenere valori di equità, comunità, rispetto per le diversità, diritto e partecipazione, aspirando a garantire opportunità di benessere e di apprendimento per tutti e per ciascuno (Moscatò, Pedone & Croce, 2022).

Occorre ricordare però che “non vi è alcuna pratica educativa che non sia fortemente complessa” (Dewey, 1951, p.10). L’educazione è un evento complesso, problematico, dubbio, instabile, unico (Frabboni, 2003) e come ogni evento complesso, implica una necessaria componente di incertezza. Per l’educatore imparare a so-stare nell’incertezza può voler dire saper mettere in campo linguaggi e pensieri differenti, per comunicare con interlocutori diversi. La complessità e l’incertezza possono non essere solo ostacoli nell’affrontare problemi, ma divenire strumenti per avviare processi di intrecci e negoziazioni in vista di scelte condivise: ogni processo decisionale, collettivo e democratico, può essere favorito (e non ostacolato) dalla presenza dell’incerta ambiguità (Bosco & Sciarrone; 2006).

“L’inconsueto è presente nell’abitudine come una possibilità” (Ghisleni, 2004, p. 3) e il professionista dell’educazione è bene che sia consapevole che, nonostante il consolidamento di prassi e abitudini, può essere che gli eventi richiedano qualcosa di differente, di nuovo.

È nel rapporto con la complessità, con l’inconsueto, con l’irripetibilità degli incontri, che la contaminazione con l’improvvisazione diventa generativa in educazione e che le abitudini che la favoriscono diventano una necessaria parte del profilo educativo professionale (Zorzi, Camedda, Santi, 2019). L’insegnante che si riconosce improvvisatore si dimostra consapevole di avere delle alternative, emergenti dal processo stesso, e un repertorio di possibilità a cui attingere; è consapevole che il fare implica un essere nel processo, che permette di percepire ciò che sta accadendo, di influenzarlo e di lasciarsi influenzare (Zorzi, 2020).

L’improvvisazione quindi, in questa riflessione, è da considerarsi non come la manifestazione di pura estemporaneità e spontaneità, ma come dominio dell’esperto, conoscenza tacita, tecnica, incorporata (Hall, 1992) che avviene in relazione e che mette in relazione ciò che accade e ciò che si vorrebbe; è un processo di mediazione costante tra ciò un individuo propone e ciò che la comunità, il contesto, la relazione, propongono (Zorzi, 2020).

Nel percorso formativo degli insegnanti, l’attitudine improvvisativa può essere stimolata proprio mediante le pratiche artistiche che l’hanno maggiormente studiata (Berliner, 1994; Cooper Albright, Gere, 2003; McKnight, Scruggs, 2008; Sarason, 1999) e che considerano l’improvvisazione come un expertise di valore e come un processo dinamico e olistico, ossia una complessità sistemica di elementi (prepara-

1 Cfr. United Nations. United Nations disability inclusion strategy. New York: United Nations; 2019 ([https://www.un.org/en/content/disabilitystrategy/assets/documentation/UN\\_Disability\\_Inclusion\\_Strategy\\_english.pdf](https://www.un.org/en/content/disabilitystrategy/assets/documentation/UN_Disability_Inclusion_Strategy_english.pdf)); World Health Organization. WHO policy on disability. Geneva: World Health Organization; 2020 (<https://www.who.int/about/policies/disability>); UNESCO, Global Education Monitoring Report Inclusion and education: All means All; 2020 (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373724>).



zione, tecnica, creatività, espressività, autenticità...) che diventa più della somma delle singole parti (Zorzi, 2020). Gli educatori e i docenti che hanno occasione di fare esperienza con le arti performative – in particolare con la danza, il teatro e la musica – che mettono al centro il processo improvvisativo, vengono accompagnati verso nuovi orizzonti che portano alla creazione di qualcosa di originale e unico e che aprono la prassi educativa a una nuova dimensione generativa (Santi & Zorzi, 2020).

Tendere alla polifonia che fiorisce nell'improvvisazione, significa imparare ad abitare la moltitudine e gli opposti, in cui 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 contrarie, dove ognuno utilizza strumenti diversi e crea il proprio suono per dare vita ad un'unica melodia. Questa prospettiva si intreccia alla dimensione inclusiva, in particolare attraverso sei dimensioni (Zorzi, Camedda & Santi, 2019) che possono essere coltivate ed educate anche grazie alle attività performative.

Tali dimensioni sono (1) il *rispetto e l'interesse per la diversità*, che sottolinea la differenziazione e la personalizzazione del proprio agire, valorizzando la ricchezza delle pluralità come sfondi per nuovi percorsi; (2) *fiducia nelle/delle possibilità*, ricordando che non esiste un'unica via possibile o giusta per insegnare/imparare qualcosa ma che vi sono plurime strade ed opportunità di cui bisogna fidarsi, stando nel processo e rimanendo aperti alla possibilità di imparare qualcosa di nuovo, anche se non prevedibile, programmabile, anticipatamente valutabile; (3) *senso di comunità*, dimensione che sostiene il vivere il contesto tendendo alla costruzione di comunità, vivendo l'inclusione come un senso di appartenenza collettiva (universale), agendo in un'ottica di reciprocità, nel cambiamento, come occasione fiorente per lo sviluppo individuale e collettivo; (4) *apertura ai cambiamenti*, imparando a dire di sì alle trasformazioni, ai cambi di direzione, ascoltando e ascoltandosi, lavorando su di sé e sulla consapevolezza; (5) *attitudini esplorative*, di ricerca, di scoperta, di provocazione, mettendosi in relazione con ciò che ancora non è noto, sia nelle dimensioni cognitive, ma anche in quelle comunicative, affettive, fisiche, proprie ed altrui, imparando ad andare oltre i margini, oltre i confini, divertendosi, entusiasmandosi; (6) *passione creativa*, lasciando spazio alla creatività, che consente di trovare fili rossi di senso anche lì dove l'orizzonte sembrava ignoto, impensato e impensabile, consentendo di ammirare il bello, in significati nuovi o ancora da attribuire. Queste sei dimensioni invitano quindi a promuovere attività che nel loro darsi, sostengano atteggiamenti inclusivi e attitudini improvvisative nei futuri docenti specializzati per le attività di sostegno didattico.

## La proposta: i laboratori performativi all'interno del Corso di Specializzazione per le Attività di Sostegno didattico dell'Università di Padova

Come da indicazioni presenti nel DM 30-09-2011, "le attività di laboratorio sono realizzate privilegiando modalità di apprendimento cooperativo e collaborativo, ricerca-azione, apprendimento metacognitivo, attraverso: lavori di gruppo, simulazioni, approfondimenti, esperienze applicative in situazioni reali o simulate, esperienze applicative relative ad attività formative nei settori disciplinari caratterizzanti la classe (gestione del gruppo-classe)".

Nello specifico si tratta di immaginare per i docenti in formazione (e potendo, anche in servizio) la possibilità di acquisire e/o affinare una comprensione profonda (Wiggins, McTighe, 2004) della diversità, dell'accessibilità, della relazione, attraverso una pluralità di "porte", affinché tale comprensione possa poi emergere nella loro cultura, e nelle loro pratiche quotidiane, con tutti e con ciascuno.

Teatro, musica e danza, possono considerarsi arti performative non tanto rispetto agli "oggetti" cui possono dar luogo, ma rispetto all'atto, all'attività performativa stessa, all'azione che producono, in una dimensione pratica e praticata (Moscato, et al., 2022; Deriu, 2011).

Le attività performative, come quelle teatrali, musicali e coreografiche, progettate e organizzate negli spazi laboratoriali, possono offrire a chi vi partecipa occasioni nuove di movimento nello spazio, per esprimere se stessi attraverso il corpo, e osservando l'ambiente di apprendimento con occhi nuovi, scoprendone il potenziale (Muscarà, 2022; Faggioli & Schenetti, 2020).



In tal senso, la presenza di laboratori riguardanti le arti performative, come quelli erogati dal corso di specializzazione per le attività di sostegno (CSAS) di Padova – fin dalla sua prima edizione - e coinvolgenti il linguaggio della musica-jazz, della danza e del teatro, può assumere un ruolo importante nell’accompagnare futuri professionisti dell’educazione inclusiva, nello sviluppo di capacità comunicative e relazionali, per riuscire a decentrarsi ed accogliere il punto di vista altrui, coinvolgendo nelle attività le sfere cognitive, affettive, motorie di ciascuno, per promuovere ambienti inclusivi sicuri e attenti alle specificità di tutti. I laboratori promossi attraverso l’utilizzo delle arti performative hanno durata modulare di 8 ore ciascuno e sono inseriti nelle attività M-EDF/01 “Metodi e didattiche delle attività motorie”, per quanto riguarda il modulo che utilizza la danza; M-PED/03 “Didattica delle educazioni”, per quanto concerne i moduli connessi al teatro e alla musica.

Attraverso lavori in coppia e in piccolo gruppo, sessioni di ascolto e di confronti, occasioni sfidanti e performance improvvisative collettive che coinvolgono la voce, il corpo, i suoni, si può stimolare nei docenti in formazione la disponibilità a mettersi in gioco costantemente, con la consapevolezza di andare incontro a quell’attitudine improvvisativa che facilita l’incontro con l’Altro-da-sé e l’abitare l’incertezza della complessità educativa.

Ogni improvvisazione è una relazione tra gli improvvisatori, e tra gli improvvisatori e l’ambiente che li circonda, ma l’improvvisazione collettiva è un processo, una procedura e un prodotto nel quale la dinamica tra i partecipanti diviene, in senso concreto e reale, il contenuto stesso dell’attività improvvisativa. Lo spazio fondamentale per l’educazione a questo tipo di dinamiche inter-relazionali è la *performance*, in cui la conoscenza degli improvvisatori, i giudizi estetici, la negoziazione delle differenze e il senso del gioco, circolano durante il processo stesso del fare collaborativamente, in tempo reale (Scott, 2007, p. 1). Un’improvvisazione collettiva che funziona, è un ambiente in cui ciascuno è realmente in ascolto degli altri, e partecipa con l’intenzione di collaborare e co-creare insieme; l’enfasi per il “successo” di un’improvvisazione collettiva è infatti posto sul “benessere della comunità” nel suo insieme (Scott, 2007, p. 4).

Il concetto di *performance*, è molto familiare alla dimensione inclusiva, poiché vi è una chiara definizione del costrutto proprio all’interno dell’ICF (WHO, 2001, p.15):

The performance qualifier describes what an individual does in his or her current environment. Because the current environment includes a societal context, performance can also be understood as ‘involvement in a life situation’ or ‘the lived experience’ of people in the actual context in which they live. This context includes the environmental factors - all aspects of the physical, social and attitudinal world which can be coded using the Environmental Factors component.

Le arti performative quindi propongono con forza il loro potenziale educativo, mettendo in campo pratiche accessibili a tutti, agite insieme, dove la *performance* è strumento di una pedagogia dell’inclusione e il risultato da raggiungere non è il “buon esito del prodotto” ma la manifestazione ed espressione delle individualità che cercano confronti e relazioni (Compagno, 2019), in situazioni di vita vere, in cui i fattori contestuali (fisici, sociali, attitudinali) sono parte del processo di inclusione (o esclusione).

In tali laboratori quindi, si aprono opportunità per scoprire ciò che è possibile costruire insieme, ciò che si sa fare con quello che si sa, ciò che si può esprimere attraverso modi differenti (Muscarà, 2022); attraverso il confronto con gli altri si sviluppa consapevolezza e si acquisiscono nuove “capacitazioni”.

## **Lo strumento: il questionario, per raccogliere evidenze sui processi di formazione al profilo polifonico**

I laboratori riguardanti le arti performative della musica, della danza, del teatro sono stati oggetto di uno studio che ha coinvolto gli studenti del corso per le attività di sostegno per gli alunni con disabilità (CSAS), VII ciclo, dell’anno accademico 2021/2022, promosso dall’Università di Padova.

Finalità dell’indagine era, in particolar modo, trarre evidenza della significatività di tali laboratori per-



formativi, nell'incrementare nei docenti in formazione, le sei dimensioni del profilo polifonico (*rispetto per le diversità; fiducia nelle possibilità; senso di comunità; apertura al cambiamento; attitudine esplorativa; passione creativa*). Quanto le attività proposte nei laboratori hanno inciso nella percezione dei docenti in formazione circa tali dimensioni (rilevazione quantitativa)? Quali attività (esercizi) in particolare hanno implementato e sostenuto la consapevolezza della loro maturazione (rilevazione qualitativa)? A questo scopo principale, si poi affiancato anche un sotto-obiettivo di ricerca, ossia iniziare a validare un possibile strumento valutativo, utile ai tutor e agli insegnanti che lavorano per la formazione dei docenti (futuri e in servizio, curricolari e di sostegno), che desiderano realizzare esperienze laboratoriali capaci di promuovere appunto un profilo polifonico.

Lo strumento di rilevazione creato e utilizzato è stato un questionario semi-strutturato - compilato in forma anonima - somministrato ai corsisti tramite la piattaforma Google Moduli.

Il questionario è stato diviso in due parti. La prima parte, composta da due sezioni contenenti in totale 12 domande a risposta multipla, indagava alcune caratteristiche personali, la formazione e l'esperienza lavorativa dei rispondenti.

La seconda parte, costituita da sei sezioni contenenti in totale 24 domande (18 a risposta multipla; 6 a risposta aperta), è stata utile per rilevare l'impatto percepito dei laboratori performativi sull'evoluzione delle sei dimensioni dell'insegnante polifonico nell'identità professionale di ciascuno, e per esplorare quali in particolare tra le attività proposte, hanno sostenuto la consapevolezza della loro maturazione.

Nella seconda parte, ogni sezione corrispondeva ad una dimensione del profilo polifonico e si componeva di 3 domande a risposta multipla e una domanda aperta volta a raccogliere le esperienze direttamente vissute dai partecipanti, con l'obiettivo di giungere a una migliore comprensione del fenomeno (Trincherò, 2017). Per ciascun item, ogni studente era chiamato a quantificare la propria percezione mediante una scala Likert composta da cinque opzioni: 0 (*non percepito*), 1 (*per niente*), 2 (*poco*), 3 (*abbastanza*) e 4 (*molto*).

Al termine del periodo di somministrazione sono stati raccolti 100 questionari. Dai dati relativi alla prima parte del questionario è emerso che (Fig.1) l'86% dei rispondenti erano donne, mentre il 13% uomini, di età compresa tra 20-35 anni (25%), 36-45 (38%) e 46-55 (33%).

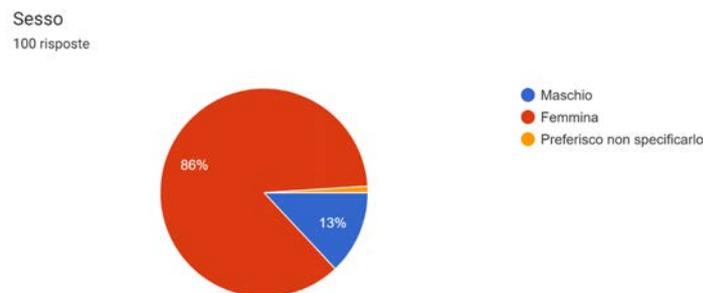


Fig. 1 – Dati anagrafici

Per quanto riguarda la formazione personale, il 68% dei rispondenti possedeva un diploma di laurea magistrale. Nell'ambito dell'esperienza lavorativa (Fig. 2; Fig. 3), il 59% ha indicato di non aver mai svolto il lavoro di educatore/educatrice a livello professionale, il 42% di aver avuto esperienza come insegnanti curricolare per meno di 5 anni e il 64% di aver lavorato come insegnante di sostegno per un tempo inferiore ai 5 anni. Inoltre, il 58% ha dichiarato di non aver mai avuto esperienze precedenti con le arti performative.



Hai esperienza professionale come insegnante curricolare?  
100 risposte

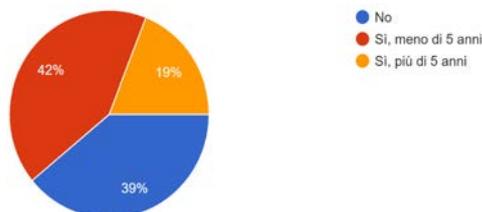


Fig. 2 – Esperienza come insegnante curricolare

Hai esperienza professionale come insegnante di sostegno?  
100 risposte

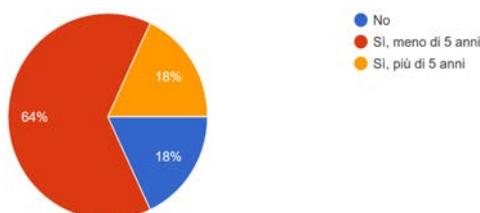


Fig. 3 – Esperienza come insegnante di sostegno

## I dati: la percezione sulle sei dimensioni

Per quanto concerne la presentazione delle sezioni sulle dimensioni del profilo, si è scelto di procedere da un lato esplicitando i tre fattori indagati per ciascuna (corrispondenti a 3 item), dall'altro, integrando la comprensione di tali fattori, con alcuni commenti qualitativi – provenienti dalle domande aperte e riportati in corsivo all'interno del testo.

Con la prima dimensione, il *rispetto e l'interesse per la diversità*, si è esplorato (1) quanto le diversità tra gli studenti sono state incluse durante le esperienze laboratoriali; (2) quanto le specificità di ogni partecipante hanno rappresentato un punto di forza per l'attività e (3) quanto le possibili difficoltà emerse sono state accolte e sostenute dal gruppo. Questa dimensione, infatti, riguarda la capacità dell'insegnante polifonico di accogliere e valorizzare idee differenti e complesse (Camedda, Santi, Zorzi, 2019) alternando teorie, metodi, strategie ed esperienze differenti, fondendole e contaminandole. La fusione di esperienze diverse è stata percepita in particolare nel laboratorio legato alla dance ability, dove la sperimentazione con il corpo di spazi, tempi, movimenti diversi – in costante interazione con l'Altro – ha favorito il rispetto e *“l'incontro reciproco senza pregiudizi, ma cercando affinità per poter svolgere insieme l'esperienza”*<sup>2</sup>, fino ad avvertire che *“la singolarità di ognuno contribuiva a rendere interessanti e stimolanti le diverse attività proposte dalla docente”*<sup>3</sup>. Non a caso, 61 studenti hanno percepito *molto* il fatto che le specificità di ognuno abbiano arricchito l'esperienza laboratoriale di dance ability nel complesso (Fig. 4).

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

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



Quanto le specificità di ciascun partecipante hanno rappresentato un punto di forza per l'esperienza laboratoriale?

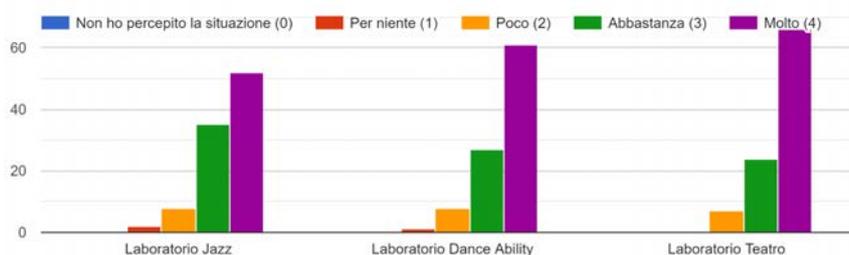


Figura 4: Istogramma relativo al secondo item

La seconda dimensione, *fiducia nelle/delle possibilità*, invita a “valorizzare le occasioni nel qui ed ora, sfruttandone le opportunità temporanee e la precarietà in senso positivo” (Santi, 2015, p. 111), attraverso la disponibilità a mettersi in gioco e ad aprirsi al possibile. Nello specifico, per esplorare questa dimensione, è stato indagato (4) quanto le esperienze proposte hanno richiesto agli studenti di fidarsi delle stesse senza possedere alcuna informazione prima, (5) quanto le attività hanno permesso ai partecipanti di coglierne il significato e (6) quanto i laboratori hanno consentito di percepire un senso di fiducia nel proprio saper fare e saper essere. In particolare, nel processo improvvisativo, il concetto di possibilità assume un doppio significato: da un lato, l'improvvisazione stessa apre e offre svariate possibilità di *fare* e di *essere*; dall'altro richiama la capacità dell'improvvisatore di conoscere le proprie possibilità – padroneggiando materiali diversi e conoscendo gli elementi del contesto in cui opera – ampliando, così, le possibilità di scelta (Zorzi, 2020). In particolare, nel laboratorio jazz, attraverso l'improvvisazione di brevi brani musicali (singolarmente e in piccolo gruppo), con gli strumenti messi a disposizione dagli insegnanti, ha prevalso la creatività di ciascun partecipante che, *“fiducioso nelle proprie possibilità, ha goduto della massima presa di iniziativa raggiungendo un'altissima concentrazione e resistenza a ogni forma di distrazione, raggiungendo alti livelli di consapevolezza di sé, benessere e felicità”*<sup>4</sup>. Infatti, il senso di fiducia nei confronti delle esperienze proposte dagli insegnanti del laboratorio jazz è stato percepito *molto* positivamente da 52 studenti su 100 (Fig. 5).

Quanto le esperienze proposte ti hanno chiesto di fidarti delle situazioni messe in atto, senza avere nessuna informazione prima?

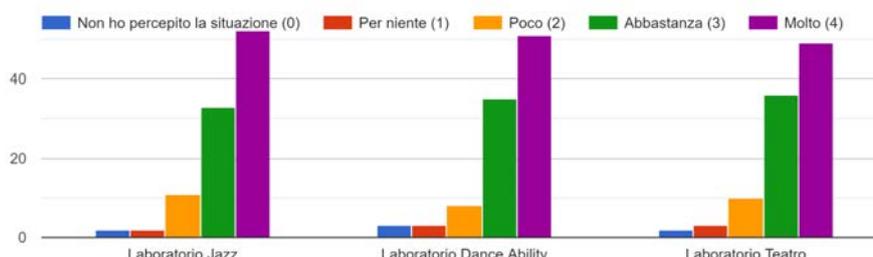


Figura 5: Istogramma relativo al quarto item

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



Attraverso la sezione relativa al *sensu di comunità*, si è cercato di osservare (7) il grado di collaborazione tra i partecipanti, (8) il supporto che gli studenti hanno offerto nei momenti di difficoltà e (9) la possibile creazione di una nuova identità di gruppo. Il gruppo, infatti, non rappresenta solo la struttura in cui studenti e insegnanti vivono l'ambiente e agiscono per costruire una comunità (Camedda, Santi & Zorzi, 2019), ma è anche il contesto ideale per la creazione di un *Safe Creativity Environment* (Weinstein, 2016), ossia un luogo accessibile a tutti, dove i contributi di ognuno vengono valorizzati e rispettati nell'ottica di cogliere nelle possibilità l'occasione di costruire qualcosa di nuovo, unico e originale. Il laboratorio di teatro, ad esempio, ha aperto la possibilità per tutti di mettersi in gioco attraverso la creazione di "un ambiente non giudicante in cui tutti hanno fatto percepire un aspetto della propria personalità che non era emerso in altri contesti, contribuendo a creare il 'gruppo'"<sup>5</sup>. La possibilità di collaborare, di condividere gesti, di entrare a far parte di una coralità di voci differenti e di interpretare ruoli diversi ha caratterizzato ogni esperienza teatrale, tanto che 73 studenti su 100 hanno percepito *molto* la componente collaborativa in questo particolare contesto (Fig. 6).

Quanto sei riuscito\* a collaborare con gli/le altri/e per svolgere le attività?

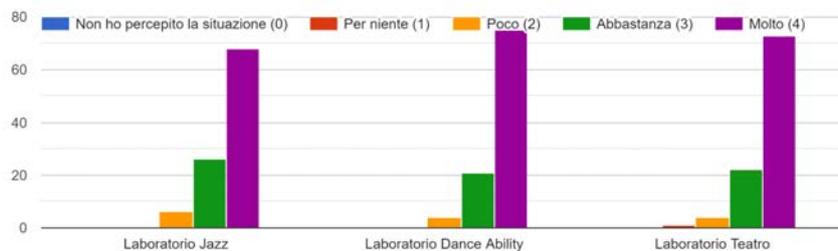


Figura 6: Istogramma relativo al settimo item

La dimensione polifonica dell'*apertura al cambiamento* dischiude la necessità – per gli insegnanti che si muovono verso una didattica inclusiva – di superare le rigidità, le fissità, lavorando su se stessi, "formandosi, arricchendosi, prendendosi delle pause per cambiare, modificandosi anche grazie agli stimoli e alle proposte dell'altro-da-sé" (Camedda, Santi & Zorzi, 2019, p. 97). Per questo, ai fini della ricerca, è stato importante indagare (10) il sostegno tra gli studenti mediante la pratica dell'ascolto attivo, (11) quanto gli stimoli offerti dai compagni abbiano arricchito l'esperienza del singolo e (12) quanto le esperienze proposte abbiano portato i corsisti ad aprirsi all'improvvisazione. In particolare, l'esperienza dell'ascolto attivo – silenzioso e concentrato – di brani jazz proposti dagli insegnanti e delle diverse percezioni emergenti nei successivi confronti tra studenti, è stata percepita *molto* positivamente da 46 studenti su 100 e *abbastanza* da altrettanti partecipanti (Fig. 7).

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



Quanto sei riuscito\* a sostenere i compagni attraverso l'ascolto attivo?

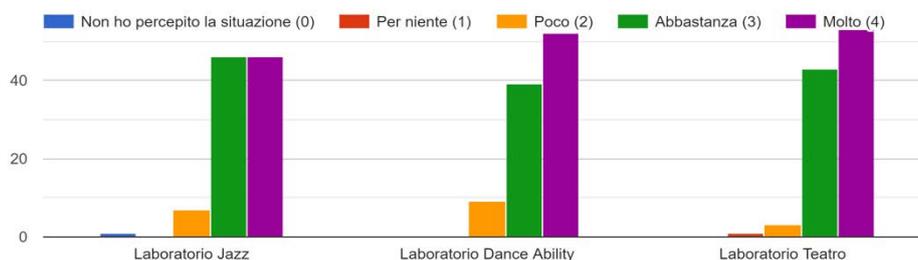


Figura 7: Istogramma relativo al decimo item

Di fatto questa pratica, aprendo la possibilità di fidarsi dell'altro, di lasciarsi guidare e di condurre, di supportare la performance altrui, ha contribuito a *"smontare la rigidità e la diffidenza iniziale"*<sup>6</sup>, sviluppando *"una consapevolezza che è emersa strada facendo con il susseguirsi delle ore: il fatto che le parole e gli spazi possano continuamente essere trasformati e ritrasformati per creare nuove possibilità"*<sup>7</sup>.

Per riflettere sull'*attitudine esplorativa* che caratterizza il profilo polifonico è stato necessario indagare (13) quanto gli studenti sono riusciti a riconoscere e affrontare i propri limiti, (14) quanto le proposte laboratoriali hanno saputo alimentare la curiosità dei corsisti e (15) quanto i laboratori hanno permesso loro di percorrere strade sconosciute, ignote e lontane dalla propria *comfort zone*. Nel laboratorio di dance ability, attraverso l'osservazione dei movimenti altrui nello spazio, è stato possibile allenare *"l'ascolto e l'osservazione dei compagni cogliendo sempre nuovi stimoli che suscitavano altri pensieri"*<sup>8</sup>. Attraverso le esperienze proposte durante il laboratorio, caratterizzate dalla novità e dall'inaspettato, i corsisti sono riusciti a cogliere l'importanza *"di cambiare in funzione della richiesta, esplorando nuove metodologie e approcci originali utili da mettere in pratica anche nei contesti scolastici"*<sup>9</sup>. In questo senso, 64 studenti hanno indicato con il massimo del punteggio la possibilità di mettersi alla prova, sfidando l'ovvietà e i limiti, nel laboratorio di danza (Fig. 8).

Quanto le attività proposte ti hanno permesso di metterti alla prova, superando o meno i tuoi eventuali limiti?

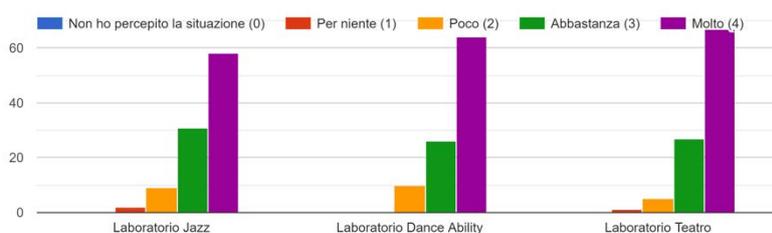


Figura 8: Istogramma relativo al tredicesimo item

Inclusione e improvvisazione sono due processi che vengono alimentati costantemente da una *passione creativa* che, oltre a comporre il profilo di una didattica polifonica, risulta essere il motore che rende

6 Citazione tratta da una delle risposte alla domanda aperta relativa alla sezione "Apertura al cambiamento".

7 Citazione tratta da una delle risposte alla domanda aperta relativa alla sezione "Apertura al cambiamento".

8 Citazione tratta da una delle risposte alla domanda aperta relativa alla sezione "Attitudine esplorativa".

9 Citazione tratta da una delle risposte alla domanda aperta relativa alla sezione "Attitudine esplorativa".



vitale, dinamico ed energetico il lavoro *con e per* l'educazione. Per questo è stato importante, ai fini della ricerca, esplorare la maturazione di questo aspetto chiedendo ai corsisti (16) quanto si sono sentiti liberi di esprimere e sperimentare le proprie idee, (17) quanto entusiasmo e divertimento hanno percepito durante l'esperienza e (18) quanto i contributi di ognuno hanno dato vita a qualcosa di nuovo e unico. L'esperienza teatrale di creare una scena divisi in piccoli gruppi o di immaginare un uso differente di alcuni oggetti quotidiani, ha permesso di *“percepire la nascita dell'atto creativo all'interno del gruppo, partendo da un'idea per poi aggiungere, modificare o togliere qualcosa e, molto spesso, arrivare a un risultato completamente diverso dall'idea iniziale”*<sup>10</sup>. Infatti, nel laboratorio di teatro, 72 studenti hanno indicato con il punteggio massimo l'occasione per creare qualcosa di nuovo, unico e originale grazie ai contributi di ciascuno (Fig. 9).

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

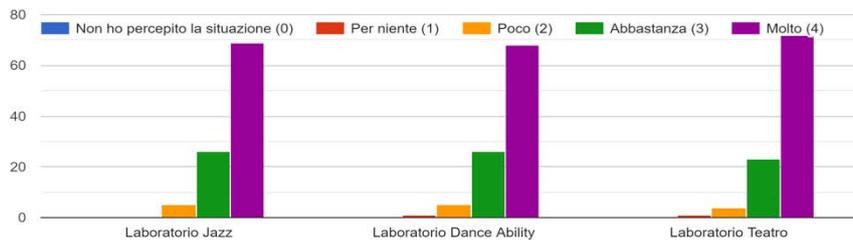


Figura 9: Istogramma relativo al diciottesimo item

Nel complesso, la presenza dei laboratori performativi ha favorito la condivisione di idee, la libertà di espressione senza pregiudizi, la percezione dell'energia e della passione dei tutor all'interno di un ambiente sicuro per la creatività, vivo, dinamico e divertente. Ciò ha rappresentato l'occasione, per i docenti in formazione, di esplorare *“approcci didattici diversi dai tradizionali”*<sup>11</sup> fino a *“maturare competenze da applicare a favore di una didattica inclusiva e pertanto accessibile a tutti”*<sup>12</sup>.

## L'interpretazione: cosa leggere da ciò che è emerso?

Guardando da un punto di vista quantitativo l'insieme dei dati raccolti, si è potuto rilevare un feedback molto positivo per tutte le attività. Per tutti e tre i laboratori presi in esame (jazz, dance ability, teatro), la percentuale media della valutazione “molto”, si assesta in tutte e sei le dimensioni al di sopra del 50% (Tab.1). Questo dato consente di confermare la percezione da parte dei partecipanti dell'utilità delle esperienze laboratoriali fatte, nell'incrementare ed educare le sei dimensioni prese in esame. In particolare, però, colpisce la significatività delle attività svolte nel laboratorio teatrale, che sembrano incidere maggiormente rispetto alle altre, su ben 4 dimensioni su 6, *rispetto per la diversità, apertura al cambiamento, attitudine esplorativa e passione creativa*.

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

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

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



DIMENSIONE	JAZZ	DANCE ABILITY	TEATRO
Rispetto e interesse per la diversità	57%	<b>66%</b>	67%
Fiducia nelle/delle possibilità	52%	57%	57%
Senso di comunità	56%	65%	60%
Apertura al cambiamento	58%	59%	62%
Attitudine esplorativa	57%	62%	66%
Passione creativa	<b>68%</b>	65%	<b>70%</b>

Tabella 1 – percentuale media “molto” nelle 6 dimensioni

Quanto emerso conferma quindi la significatività dei laboratori nell’incrementare nei docenti in formazione un profilo polifonico – improvvisativo e inclusivo – e funge da feedback valutativo, utile ai tutor e agli insegnanti che lavorano nella formazione dei docenti. Ciascun tutor di laboratorio può interpretare quanto emerso sia per valorizzare i propri punti di forza, sia per prendersi cura in modo diverso delle dimensioni meno percepite dai partecipanti, aspirando ad una maggiore significatività.

## L’aspirazione: tendere al “profilo polifonico” nella formazione degli insegnanti di tutti e di ciascuno

É all’interno dei processi reali, concreti e irripetibili che le opportunità, i contributi di ognuno e le eventuali difficoltà devono trovare il rispetto che meritano da parte di chi improvvisa, sviluppando i diversi elementi messi in campo, conferendo dignità e valore al processo improvvisativo in sé, in quanto espressione dell’unicità e dell’irripetibilità di quel momento, di quell’incontro, a cui ciascuno prende parte.

In questa polifonia, tra improvvisazione e inclusione, preparare i docenti di sostegno e curricolari, a sentirsi unici, creativi, irripetibili (Zorzi & Santi, 2023) e non solo capaci, competenti e responsivi, significa creare opportunità affinché poi possano essere “profili” che i giovani e le giovani a scuola possono guardare e seguire, per immaginare se stessi e gli altri come linee irripetibili che si aggrappano, si intrecciano l’una con l’altra costruendo reticoli, *meshwork*, generativi e significativi (Ingold, 2020).

Educarsi ad attitudini improvvisative, consente agli insegnanti di sostegno (e non solo) in formazione di imparare la libertà di scegliere risposte e pratiche efficaci, bilanciando il proprio repertorio con l’apertura all’ignoto e al cambiamento, sviluppando una “disciplined improvisation” (Sawyer, 2011).

Trasformare l’Università nei suoi percorsi di formazione, in ambiente dinamico di partecipazione, implica ripensare le relazioni (tra le persone e i ruoli, tra gli spazi e i tempi...) e questo significa “muoversi”: muoversi dalle tradizioni cattedratiche verso performance collettive reali; muoversi dal “centro” di un sapere erogato, verso le periferie di saperi scoperti, disvelati negli spazi di confine, dove gli “agenti” in scena e le capacità messe in gioco sono plurime e distribuite (Santi, 2017). Queste esperienze laboratoriali performative ci confermano che si può fare, stando sulla qualità delle comprensioni che ne emergono.

Tali risultati avvalorano l’importanza di promuovere attività-performative improvvisative all’interno della formazione degli insegnanti specializzati (e non solo), come esperienze umane ed educative significative, in un’ottica di didattica sempre più inclusiva, in grado di utilizzare consapevolmente linguaggi differenziati e accessibili. Nei percorsi di formazione si tratta quindi di impegnarsi (Santi, 2017, p. 29) per la valorizzazione delle molteplicità di funzionamenti umani (più che di indicatori per la valutazione delle istituzioni), di impegnarsi affinché si alimentino i repertori di azioni fattibili che con la loro fenomenologia



diano un volto nuovo al valore stesso dell'*assessment* sia degli apprendimenti degli insegnanti in formazione, sia dei sistemi pensati per l'apprendimento (Aquario, 2015).

L'insegnamento e le relazioni educative sono intimamente improvvisativi (Dezutter, 2011) e quindi tendere ad un profilo polifonico (improvvisativo e inclusivo) dovrebbe poter essere un focus importante in ciascun programma di formazione per gli insegnanti di tutti e di ciascuno.

## Riferimenti bibliografici

- Aquario, D. (2015). *Valutare senza escludere: processi e strumenti valutativi per un'educazione inclusiva*. Bergamo: Junior.
- Berliner, P.F. (1994). *Thinking in Jazz: the Infinite Art of Improvisation*. Chicago; London: University of Chicago Press.
- Biggeri, M., & Santi, M. (2012). The Missing Dimensions of Children's Well-being and Well-becoming. *Education Systems: Capabilities and Philosophy for Children, Journal of Human Development and Capabilities*, 13, 3, 373-395, DOI: 10.1080/19452829.2012.694858
- Bosco, N., & Sciarrone, R. (2006). La certezza dell'incertezza. *Meridiana*, n. 55, 9-33.
- Cooper Albright, A., & Gere, D. (Eds.) (2003). *Taken by Surprise: A Dance Improvisation Reader*. Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- Compagno, G. (2019). *Drama teaching design*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- De Zutter, S. (2011). Professional Improvisation and Teacher Education: opening the conversation. In Sawyer, K. (ed.), *Structure and Improvisation in Creative Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Deriu, F. (2011). Arti performative e performatività delle arti come concetti 'intrinsecamente controversi'. *Manti-chora. Italian Journal of Performance Studies*, 1, 178-192.
- Faggioli, R. & Schenetti, M. (2020). Pedagogia e didattica della corporeità. In Cecilian, A. (Ead), *L'educazione motoria nella scuola primaria*. Roma: Carocci.
- Frabboni, F. (2003). *Emergenza educazione: la scuola in una società globalizzata*. Torino: UTET.
- Ghisleni, M. (2004). *Sociologia della quotidianità. Il vissuto giornaliero*. Roma: Carocci.
- Hall E.T. (1992). "Improvisation as an Acquired, Multilevel Process". *Ethnomusicology*, 36 (2), 223- 235.
- Ingold, T. (2020). *Siamo linee*. Roma: Treccani.
- McKnight, K. S., & Scruggs, M. (2008). *The second city guide to improv in the classroom: using improvisation to teach skills and boost learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moscato, M., Pedone, F., & Croce, C. (2022). Alumni in fabula. Representation and promotion of inclusive values through the use of performing arts in future teachers training. *Italian of Special Education for Inclusion*, X, 1, 190-201.
- Muscarà, C. (2022). The laboratories atelier: ideal contexts to promote school inclusion through the performative arts. *Italian Journal of Health Education, Sports, and Inclusive Didactics*; anno 6; n.3; 1-9.
- Nussbaum, M. (2011). *Creating capabilities the human development approach*. Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard University Press.
- Santi M. (2015). Improvvisare creatività: nove principi di didattica sull'eco di un discorso polifonico, *Studium Educationis*, 2, pp. 103-113.
- Santi, M. (2017). Inclusione e oltre: verso Università fiorenti tra aspirazioni e impegni; in M. Santi, D. Di Masi (a cura di). *InDeEP University: un progetto di ricerca partecipata per una Università inclusiva*. Padova: Padova University Press; 17-42.
- Santi, M., & Zorzi, E. (2020). Verso una "jazzing society"? L'improvvisazione come "capability" nell'educazione inclusiva. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8, 2, 13-32.
- Sarason, S.B. (1999). *Teaching as a performing art*. New York: Teachers College Press.
- Sawyer, K. (2011). *Structure and Improvisation in Creative Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Scott, T. (2007). The pedagogical imperative of musical improvisation. *Critical Studies in Improvisation*, 3(2), 1-12.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Semi, G., & Bolzoni, M. (2022). *L'osservazione partecipante. Una guida pratica*. Bologna: Il Mulino.
- Trincherò R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Weinstein J. (2016). A Safe Creativity Environment. In Santi M., Zorzi E. (Eds.), *Education as Jazz: interdisciplinary Sketches on a New Metaphor* (pp. 3-27). Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars.



- WHO (2001). *ICF: International Classification of Functioning, disability and health*. Geneva: World Health Organization.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2004). *Fare progettazione. La "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: LAS. [Tit. Or. (1998). *Understanding by design*. Alexandria, VA: ASCD].
- Zorzi, E. (2020). *L'insegnante improvvisatore*. Napoli: Liguori.
- Zorzi, E., Camedda, D., & Santi, M. (2019). Tra improvvisazione e inclusione: il profilo "polifonico" delle professionalità educative. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1, 91-100.
- Zorzi, E., & Santi, M. (2023). Improvvisare per imparare a sentirci irripetibili: "unrepeatable meshworks", la proposta di un percorso di Ricerca-Formazione. *RicercaAzione*, 15, 1, 267-276.