

ITINERA *Numero 10*
Anno: 2015

◉ *Rivista di filosofia e di teoria delle arti*

SISTEMA E LIBERTÀ:
RAZIONALITÀ E IMPROVVISAZIONE TRA
FILOSOFIA, ARTE E PRATICHE UMANE



a cura di
Alessandro Bertinetto, Marco Ivaldo e Alessandro Sbordonì



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI MILANO

ISSN: 2039-9251

L'improvvisazione tra metodo e atteggiamento: potenzialità didattiche per l'educazione di oggi e di domani

di Marina Santi e Eleonora Zorzi

marina.santi@unipd.it; eleozorzi@gmail.com

This essay wants to reflect upon the concept and practice of improvisation, showing how improvisation could be an educational possible perspective to allow to schools and teachers to fulfill educational requests of contemporary society. Starting from theoretical and social considerations, the essay faces what means to improvise in teaching, when it is possible for a teacher to improvise while he/she is teaching, and why this practice could be generative for an authentic human development.

Guardarsi attorno nella società di oggi, significa osservare una società marcata da trasformazioni continue, confini mutevoli e flessibilità reattiva. Emerge in tale contesto la necessità di mantenersi aperti ai cambiamenti, a eventi imprevisti, a relazioni umane e sociali caratterizzate da una dinamica fluidità¹. In un tempo molto breve, si è vissuto il passaggio da una società relativamente stabile a una società caratterizzata da molteplici discontinuità e incertezze²; un passaggio che ha mutato le nostre priorità educative e lo stesso concetto di formazione, divenuta continua e permanente nell'arco delle età della vita³.

Anche il Libro Bianco della Commissione Europea (del 2001)⁴, sottolinea come, a un sempre più complesso contesto sociale ed economico, corrisponda un bisogno di tutti – soprattutto dei giovani – di imparare a essere flessibili, creativi, partecipativi, attivi nella propria vita, nella società, dimostrando nel proprio percorso di sviluppo e di crescita una grande capacità di adattamento.

¹ Cfr. Z. Bauman, *Conversazioni sull'educazione*, in collaborazione con Riccardo Mazzeo, Erickson, Trento 2011; si guardi anche Z. Bauman, *Modernità liquida*, Editori Laterza, Roma 2006.

² Cfr. MIUR, *Annali della pubblica istruzione*, Le Monnier, Firenze, 2012.

³ R. Semeraro, *La valutazione della didattica universitaria: paradigmi scientifici, rivisitazioni metodologiche, approcci multidimensionali*, Franco Angeli, Milano 2006.

⁴ Cfr. European Commission, *White Paper – A new Impetus for European Youth* 2001.

Nel tentativo di rispondere a questo bisogno, le istituzioni educative sono chiamate a una nuova missione che va oltre la trasmissione della conoscenza e il processo di apprendimento disciplinare: è una missione che abbraccia sia processi di apprendimento disciplinari sia processi di apprendimento trasversali, legati alle abilità di vita (*life skills*) per abitare il mondo⁵.

La scuola in particolare sembra chiamata ad adempiere al dovere di equipaggiare i propri allievi, con una formazione che consenta loro di adattarsi a un ambiente sempre più globalizzato, competitivo, diversificato e complesso, in cui la creatività, la capacità di innovare, lo spirito di iniziativa, l'auto-imprenditorialità e l'impegno a continuare ad apprendere sono rilevanti tanto quanto le conoscenze disciplinari specifiche⁶. Scuole e insegnanti si trovano quindi ad aver bisogno di un sostegno consistente nella formazione, per trovare il modo di integrare, in maniera organica, le abilità per la vita, le competenze chiave – sempre identificate dall'Unione Europea come fondamentali⁷ – all'interno dei processi di insegnamento e apprendimento che ogni giorno si sviluppano nei contesti scolastici. Gli insegnanti, inoltre, sono chiamati a essere non solo formatori ma essi stessi esempio e modello di tali abilità e competenze: sono chiamati a essere creativi, dinamici, aperti al cambiamento, alla cooperazione, al partenariato, in grado di identificare, nei processi di sviluppo, possibili aree di miglioramento e di cambiamento. Si tratta di un impegno personale e professionale rilevante che

⁵ Le *life skills* vengono definite come quelle competenze sociali e relazionali che permettono in generale di affrontare in modo efficace le esigenze della vita quotidiana, rapportandosi con fiducia a se stessi, agli altri e alla comunità. Un gruppo di progetto internazionale (UNICEF, UNESCO, OMS) ha definito quali abilità fondamentali da promuovere soprattutto nei bambini e negli adolescenti le seguenti: *decision making* (prendere decisioni in modo consapevole); *problem solving* (affrontare e risolvere i problemi in modo costruttivo); *creatività* (trovare soluzioni e idee originali); *senso critico* (saper analizzare e valutare le situazioni); *comunicazione efficace* (esprimersi in modo efficace sia a livello verbale che non verbale); *skills per le relazioni interpersonali* (mettersi in relazione in modo positivo con gli altri); *autocoscienza* (conoscere se stessi); *empatia* (comprendere e ascoltare l'altro); *gestione delle emozioni* (riconoscere e regolare le proprie emozioni); *gestione dello stress* (conoscere e controllare le fonti di tensione). L'acquisizione di tali competenze costituisce il presupposto indispensabile per promuovere il benessere personale e sociale e per stabilire relazioni efficaci. Cfr. M. Bertini, P. Braibanti, M.P. Gagliardi (a cura di), *La promozione dello sviluppo personale e sociale nella scuola: il modello "Skills for life" 11-14 anni*, FrancoAngeli, Milano 2004.

⁶ European Union, C319, "An Agenda for European Cooperation on Schools", *Official Journal of the European Union* 2008.

⁷ European Union, "On key competences for lifelong learning", *Official Journal of the European Union* 2006.

spesso crea pressioni e situazioni di stress dovute al confronto tra l'ideale e il reale, situazioni che non raramente portano all'abbandono e all'allontanamento dalla scuola, in una sorta di "burn out" collettivo. Come già riconosceva il Ministro Fioroni:

[...] Non c'è un drop out generico, c'è il drop out della rinuncia, dell'inadeguatezza e dell'abbandono. Non c'è nessuna sindrome di burn out nell'insegnante che non sia figlia del difficile incrocio fra ciò che dovremmo saper essere e saper fare e la straordinaria complessità che richiede l'educare istruendo proprio quella persona lì che, nella propria unicità, dà la misura della complessità dell'impresa e dell'ineludibilità del limite del nostro operare. Questa è la sfida. È questo il rischio educativo che gli insegnanti assumono nell'esercizio della propria professionalità.⁸

Come aiutare allora gli insegnanti a relazionarsi con un ambiente sempre più complesso e con questa missione educativa sempre di più alto livello? Avere un ricco repertorio di competenze, di linguaggi, di modelli anche discordi e conflittuali, sembra essere una precondizione per la realizzazione di comportamenti creativi e innovativi in condizioni di cambiamento, di sviluppo di nuove possibilità e tendenze.

Diventa necessaria quindi, da un punto di vista pedagogico, una riflessione sulla capacità delle scuole e degli insegnanti di ripensare le proprie architetture e le proprie possibilità di progettazione, sfruttando quegli interstizi di mobilità che le leggi e i regolamenti sull'autonomia scolastica⁹, lasciano intravedere e che le proprietà cerebrali da sempre consentono di esplorare. Tali interstizi potrebbero essere quello spazio che permette ai docenti di interrogarsi e mettersi alla prova sulla capacità di trasformare in tempo reale le progettualità, rispondendo agli stimoli e alle opportunità che provengono dal contesto e dalla società, passando da un adattamento reattivo a uno creativo.

In questo contesto sociale e normativo, l'improvvisazione può allora diventare un *fenomeno* molto significativo nel quotidiano, una *pratica* stimolante da esplorare in ambito educativo, una *prospettiva* nuova

⁸ MIUR, *Indicazioni nazionali per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*: Tecnodid Editrice, Napoli, 2007, p. 7.

⁹ Cfr. Riforma del Titolo V della Costituzione, 2000; Legge n. 59, 15 Marzo 1997 (introduzione del principio di flessibilità di orario per i docenti); DPR. N.275/1999, in particolare l'art. 4 (legato all'autonomia didattica) e l'art. 5 (dedicato all'autonomia organizzativa).

attraverso cui ripensare il profilo dell'insegnante, affinché possa confrontarsi, tecnicamente ben attrezzato ed emotivamente ben disposto, con le richieste, ma anche con le opportunità che la trasformazione comporta, ripensando le missioni educative della contemporaneità¹⁰.

Resta però il fatto che ancora oggi, come negli anni passati,

[...] l'improvvisazione è, in tutta evidenza, una parola tabù nella scuola [...]. Il giudizio di "improvvisata", se attribuita a una lezione, risuona come un anatema, l'attribuzione di un valore negativo tout-court, sentenza in grado di suscitare sentimenti di inadeguatezza e di inefficacia e di scatenare opinioni diffuse di scarsa professionalità e competenza.¹¹

A scuola l'improvvisazione è guardata ancora con sospetto e diffidenza: è su questo pregiudizio che la ricerca scientifica, in particolare quella educativa e didattica può e dovrebbe lavorare. Diffondere la comprensione che improvvisare significa creare qualcosa di nuovo, di unico ogni volta significa sviluppare un processo che, anche se si propone nel qui e ora, è in realtà il frutto di lunghi processi di internalizzazione e di ricerca. L'improvvisazione è un fenomeno, uno strumento di comunicazione, di azione interattiva, di apprendimento, legato a processi creativi che mettono autenticamente in relazione le persone coinvolte. È una risorsa, un mezzo per confrontarsi con situazioni sempre nuove, complesse¹². Ecco che allora, la scuola, potrebbe essere un luogo privilegiato per dare spazio, per legittimare, una pratica che permetterebbe ai suoi protagonisti (insegnanti e alunni) di affrontare e confrontarsi positivamente con le sfide e le complesse richieste della contemporaneità, imparando a tollerare la «frustrazione ottimale»¹³ per poter

¹⁰ Per confrontarsi con alcune proposte educative e didattiche che coinvolgono l'improvvisazione in contesti scolastici e non, alcuni suggerimenti possono essere: K.S. McKnight, M. Scruggs, *The second city guide to improv in the classroom: using improvisation to teach skills and boost learning*, Jossey-Bass, San Francisco 2008; M. Santi, (ed.), *Improvisation between technique and spontaneity*, Cambridge Scholars, Newcastle upon Tyne 2010; K. Sawyer, *Structure and Improvisation in Creative Teaching*, Cambridge University Press, New York 2011.

¹¹ I. Gamelli, "Insegnare improvvisando ad arte", in F. Cappa, C. Negro (a cura di), *Il senso nell'istante: improvvisazione e formazione*, Guerini Scientifica, Milano 2006, pp. 27-35: qui, p. 28.

¹² Cfr. M. Santi, L. Illetterati, "Introduction: Improvisation between performance art and lifeworld", in M. Santi (ed. by), *Improvisation between technique and spontaneity*, cit., pp. 1-6.

¹³ Cfr. T. Gustavsen, "The Dialectical Eroticism of Improvisation", in M. Santi (ed. by), *Improvisation between technique and spontaneity*, cit., pp. 7-51.

trarre il meglio da tutte le situazioni. L'improvvisazione permette di interpretare il senso della possibilità come apertura verso il futuro e lettura del presente, non come solitudine e disorientamento in una vasta gamma di scelte. Imparare a improvvisare significa imparare ad aprirsi alla categoria del rischio, dell'imprevisto, accettandole come opportunità di crescita, di miglioramento.

“Improvvisazione” è un concetto intrigante, utilizzato nel senso comune e nella vita di tutti i giorni, un concetto che richiama in sé il confronto con l'inaspettato, l'inatteso; un concetto carico di significati che si differenziano – a volte per contrasto – soprattutto se si cala l'improvvisazione in campi differenti: l'improvvisazione può definire il comportamento spontaneo e ingenuo, ma anche la più alta forma di *expertise* tecnico; quando non indica l'immediata reazione naïve legata al non-previsto, connota il dominio dell'esperto, un dominio radicato nella conoscenza e nell'esperienza¹⁴; è manifestazione di una conoscenza tacita, incorporata, tecnica¹⁵.

Gli insegnanti quindi, che difficilmente possono sottrarsi alla responsabilità di collaborare all'elaborazione di una cultura dell'educazione che sia all'altezza della complessità e dell'ambivalenza delle nuove e molteplici sfide e opportunità che il contesto offre, senza venir meno alla propria missione professionale, possono – attraverso l'improvvisazione e l'improvvisare – aprirsi a una prospettiva educativa importante e a uno strumento efficace per adempiere a tale responsabilità. Ecco perché ha senso ed è fiorente, parlare di improvvisazione a scuola.

Parafrasando Bailey¹⁶, si può aggiungere che l'improvvisazione non ha bisogno di argomenti o di giustificazioni. Essa esiste ed è interessante perché incontra l'appetito creativo che è parte naturale del nostro essere uomini e perché invita ciascuno a un coinvolgimento intenso e totale – che altrimenti non è raggiungibile – nel proprio fare – in questo caso – nell'educare, nell'insegnare, nel fare ricerca.

¹⁴ E.T. Hall, “Improvisation as an Acquired, Multilevel Process”, *Ethnomusicology*, xxxvi/II, 1992, pp. 223-235.p. 233.

¹⁵ Cfr. P.N. Johnson-Laird, “How jazz musician improvise”, *Music Perception*, XIX/3, 2002, pp. 415-442; e E. Hallam, T. Ingold, *Creativity and Cultural Improvisation*, Berg, Oxford 2007.

¹⁶ Cfr. D. Bailey, *Improvisation*. Da Capo Press, Boston 1992, p. 142.

Gli studi sull'ontologia dell'improvvisazione sono iniziati circa trent'anni fa, soprattutto in ambito artistico e performativo, ambito nel quale, attraverso l'esperienza e la riflessione personale di grandi professionisti sono iniziati a diffondersi interessanti lavori di ricerca e di diffusione sul concetto e sulla pratica improvvisativa, studi ancora oggi fiorenti¹⁷. Da un punto di vista educativo, da un lato l'improvvisazione è stata indagata come contenuto di educazione all'arte o come metodo per l'apprendimento delle discipline artistiche, dall'altro lato è stata osservata come uno strumento d'insegnamento che ha un impatto sul contesto educativo, come uno strumento per costruire comunità in classe e sviluppare abilità cooperative¹⁸. Ciò che nell'indagine di ricerca sembra restare inevaso, o non esplicitamente detto, è quanto conta – oltre a tutte le strategie, gli esercizi, e le attività didattiche di stampo improvvisativo che possono essere progettate e sviluppate in classe – l'atteggiamento, e l'approccio dell'insegnante nei confronti dell'improvvisazione, il suo essere o sentirsi improvvisatore. Esemplificativo risulta, in questo senso, un passaggio presentato nel volume di Sawyer del 2011:

They [the students] are so engaged during the improv games, they are more philosophical and grapple with the ideas, they take more responsibility for each other and the group, but I know that at a certain point I can't teach this way, I have to be the tough teacher and more of a dictator and tell them we need to get serious". This quotation gives expression to an ongoing attitude on the part of

¹⁷ Per alcuni approfondimenti si guardi D. Bailey, *Improvisation*, Da Capo Press, Boston 1992; P.F. Berliner, *Thinking in Jazz. The Infinite Art of Improvisation*, University of Chicago Press, Chicago - London 1994; H.S. Becker, "The etiquette of improvisation", *Mind, Culture and Activity*, VII/III, 2000, pp. 171-176; L.A. Blom, L.T. Chaplin, *The moment of movement: dance improvisation*, Dance Book, London 2000; L.B. Brown, "Feeling my way: Jazz Improvisation and Its Vicissitudes – A Plea for Imperfection", *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, LVIII, 2000, pp. 113-123; T. Gioia, "The Aesthetics of Imperfection", *Hudson Review*, XXXIX/IV, 1987, pp. 585-600; V. Caporaletti, *I processi improvvisativi nella musica. Un approccio globale*, Libreria Musicale Italiana, Lucca 2005; V. Spolin, *Improvisation for the Theater: a Handbook of Teaching and Directing Techniques* Northwestern University Press, Illinois 1999³.

¹⁸ Per l'educazione in ambito artistico si guardi ad esempio, A. Cooper Albright, D. Gere (ed. by), *Taken by surprise: a dance improvisation reader*, Wesleyan University Press, Middletown 2003; Spolin, *Improvisation for the Theater*, cit.; F. Burrioni, *Match di improvvisazione teatrale*, Dino Audino Editore, Roma 2007. Per quanto riguarda l'indagine in ambito educativo si può fare riferimento a K.S. Mc Knight, M. Scruggs, *The second city guide to improv in the classroom: using improvisation to teach skills and boost learning*, Jossey-Bass, San Francisco 2008; M. Santi (ed. by), *Improvisation between technique and spontaneity*, cit.; K. Sawyer, *Structure and Improvisation in Creative Teaching*, cit.

many of the teachers, namely that improvisation was ultimately less demanding than traditional schoolwork.¹⁹

Molto del fatto che un insegnante possa considerare l'improvvisazione meno impegnativa rispetto ai tradizionali compiti scolastici, o che possa non coglierne le potenzialità integrative all'interno del curriculum scolastico, si ritiene sia dovuto a una non piena comprensione del concetto e del fenomeno improvvisativo e di che significa e che comporti essere e sentirsi improvvisatori.

In questo breve saggio, si vogliono quindi condividere alcuni degli esiti emersi da un lavoro esplorativo di ricerca²⁰, che ha messo a tema proprio la figura del docente come improvvisatore, andando a indagare e approfondire – attraverso una metodologia qualitativa e strumenti²¹ atti a raccogliere le voci dei protagonisti²² – molti punti di interesse educativo tra i quali: che significa

¹⁹ C. Lobman, "Improvising within the System: Creating New Teacher Performances in Inner-City Schools", in R.K. Sawyer (ed. by), *Structure and Improvisation in Creative Teaching*, cit., pp. 73-93: qui p. 89.

²⁰ 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. L'obiettivo della ricerca è stato quello di identificare un profilo di insegnante-improvvisatore chiaro nei suoi principi essenziali e nelle sue componenti. Ne è emerso il profilo di un insegnante in grado di cogliere le sfide quotidiane e le quotidiane possibilità per attivare processi di improvvisazione e al contempo capace di avviare e proporre processi improvvisativi durante il suo insegnamento. Entro una prospettiva dialogica, una seconda finalità è stata quella di riflettere sui limiti e le potenzialità che da un lato il profilo di insegnante-improvvisatore può rappresentare per la scuola di oggi e di domani, e dall'altro lato, che la scuola di oggi e di domani può presentare per l'insegnante-improvvisatore (che cosa comporta nella progettazione di un curriculum pensare alla didattica in modo improvvisativo?).

²¹ L'approccio fenomenologico-ermeneutico (C.R. Bogdan, S.K. Biklen, *Qualitative Research for Education*, Pearson Education, Inc, Boston 2007⁵; J.D. Douglas, *Investigative Social Research*, Sage Publication, Thousand Oaks 1976; L. Mortari, "Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata", *Education Sciences & Society*, 1/1, 2010, pp. 143-156) grazie alla sua metodologia orientata alla scoperta, ha ispirato la raccolta e l'analisi dei dati, cercando i principi essenziali che caratterizzano il fenomeno e l'esperienza di essere un insegnante improvvisatore. L'approccio socio-costruttivista-culturale (D.P. Ausbel, *Educazione e processi cognitivi*, Franco Angeli, Milano 1998; D.H. Jonassen, S.M. Land [ed. by.], *Theoretical Foundations of Learning Environments*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, London, 2000; B. Rogoff, *La natura culturale dello sviluppo*, Cortina, Milano 2004) ha ispirato la creazione e lo sviluppo del metodo e dell'intervista semi-strutturata utilizzata come strumento per raccogliere i dati. Il paradigma della complessità (E. Morin, *Introduzione al pensiero complesso*, Sperling and Kupfer Editori, Milano 1993; E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2001.) e della mente discorsiva (R. Harre, G. Gillet, *The Discursive Mind*, Sage Publication, Thousand Oaks 1994) sono stati assunti come sfondo e hanno contribuito a situare in un tutto coerente, la ricerca e il contesto contemporaneo.

²² Per superare una visione segmentata della pratica improvvisativa, sono stati scelti 10 improvvisatori professionisti come testimoni esperti e protagonisti privilegiati, provenienti da

improvvisare quando si insegna, quando si improvvisa mentre si insegna, come l'improvvisazione e l'improvvisare si legano e si possono disvelare nei processi di insegnamento e apprendimento. Può quindi l'improvvisazione essere utile per ripensare l'insegnamento in classe (come metodologia d'insegnamento)? E come può essere utile per osservare il profilo dell'insegnante da una prospettiva differente (come attitudine all'insegnamento)²³?

L'improvvisazione, dai professionisti, è stata descritta come un processo d'azione generativa, che nasce dalla relazione e che si sviluppa – in un qui e ora – come forma complessa di esplorazione, di ricerca, di scoperta, di creazione. L'improvvisatore è colui che è in grado di cogliere o far nascere tale processo generativo; vi è profonda relazione tra pratica e praticante: non si può improvvisare senza essere improvvisatori, e non si può essere improvvisatori senza essere consapevoli di ciò che si è e di ciò a cui si sta prendendo parte.

Questa consapevolezza porta l'improvvisatore che insegna, a ragionare sull'improvvisazione come “metodo”: tutti gli intervistati hanno dichiarato di improvvisare finché insegnano; ma cosa vuol dire? Quando accade e che cosa coinvolge?

L'improvvisazione vista come “metodo” può quindi essere utile per ragionare sul proprio modo di insegnare. La ricerca ha portato a riflettere gli intervistati, su che cosa per loro volesse dire “improvvisare finché si insegna”. Ne è emerso che improvvisare insegnando vuol dire essere capaci di adattarsi alle condizioni in cui ci si trova, essere capaci di cambiare in corsa durante la

diversi settori e ambiti performativi: 4 musicisti professionisti; 3 attori professionisti, 3 ballerini professionisti. I campi artistici prescelti hanno la caratteristica di riconoscere l'improvvisazione come una pratica fondamentale, preziosa e complessa da allenare e padroneggiare. Tutti gli intervistati non sono solo improvvisatori professionisti, ma operano come insegnanti esperti di improvvisazione (in istituzioni private, accademie, conservatori o altri enti artistici). Tutti hanno esplicitamente lavorato sull'improvvisazione per almeno 15 anni e per almeno 10 anni hanno fatto dell'improvvisazione l'oggetto delle attività didattiche. Si tratta dunque di improvvisatori che oltre a essere insegnanti di improvvisazione, lavorano con l'improvvisazione in modo consapevole.

²³ Per un quadro più dettagliato sul profilo dell'insegnante improvvisatore, si guardi E. Zorzi, M. Santi, “Teacher as Improviser: a Jazz Perspective for Reciprocal Learning”, in M. Santi, E. Zorzi (ed. by), *Education as Jazz. Interdisciplinary Sketches on a New Metaphor*, Cambridge Scholars, New Caste Upon Tyne, *in press*.

lezione; cambiare gli obiettivi, le proposte pensate, fino ad arrivare a stravolgere il programma progettato precedentemente. Improvvisare insegnando vuol dire essere in grado di richiamare a sé le proprie competenze, le proprie conoscenze, le proprie abilità; significa essere in grado di sviluppare – in un qui ed ora – un processo complesso che diventa espressa manifestazione del dominio dell'esperto, manifestazione nell'adesso, di una conoscenza tacita, incorporata, tecnica. Si improvvisa insegnando quando si incontrano o subentrano variabili che invitano o costringono a cambiare in corsa quello che si stava facendo, e considerando che tipicamente una lezione non va mai esattamente come programmata, ciò accade con frequenza. Da un lato possono sorgere variabili impazzite, dall'altro lato possono esserci situazioni interessanti che l'insegnante desidera seguire; possono esserci correzioni nuove da fare, o gli stimoli e il provare degli allievi che sollecitano nuove idee. Possono esserci domande che nascono nel contesto, o modalità di scambio e relazione con la classe che invitano ad essere raccolte e accolte. In questo modo si prende in considerazione quella pista che Peticari²⁴ ha definito degli *attesi imprevisti*, una pista che, anche nel processo di insegnamento/apprendimento, implica il mettersi in cammino per cominciare a considerare quegli elementi che sorprendono e che si pongono in conflitto, come un'occasione per rivisitare le premesse implicite sottese al proprio modo di osservare, di ascoltare, fronteggiare una o un'altra situazione. Un insegnante quindi, si trova a improvvisare nel suo insegnamento o perché attivamente lo sceglie – perché ha voglia di cambiare, perché ci sono momenti in cui lui stesso si annoia; oppure perché ne ha necessità, perché deve rispondere a particolari situazioni, a variabili inattese.

Per poter cogliere, o far nascere, processi improvvisativi e improvvisazioni, nel proprio insegnamento, l'insegnante deve approcciarsi e disporsi ai tali processi in maniera aperta e consapevole, con quel "sì" che caratterizza la fiducia e la consapevolezza di chi improvvisa. L'improvvisazione diventa quindi un atteggiamento, una disposizione d'essere, un modo per affrontare le situazioni che sorgono nel quotidiano e renderle occasioni di creazione,

²⁴ P. Peticari, *Attesi imprevisti – uno sguardo ritrovato su difficoltà di insegnamento/apprendimento e diversità delle intelligenze a scuola*, Bollati Boringhieri, Torino 1996, p. 50.

ricerca, esplorazione, scoperta, che portano sviluppo e crescita, sia per l'insegnante sia per gli studenti; significa essere in grado di creare contesti in cui tutti possano sentirsi liberi e sicuri di poter rischiare²⁵. Approcciarsi all'insegnamento con atteggiamento improvvisativo, significa disporsi a imparare da ciò che accade, aprirsi alla possibilità di creare costantemente un dialogo, mantenendosi sensibili al contesto e agli allievi; attenti ai bisogni di ciascuno.

L'insegnante riconoscendo se stesso come improvvisatore, come promotore di processi improvvisativi, riconosce la complessità e l'alto livello dell'improvvisazione, sviluppa un atteggiamento improvvisativo: un atteggiamento aperto alle opportunità, alla disponibilità continua a imparare, a ricercare, a scoprire, a creare.

L'improvvisazione non è una ricetta per il "buon insegnamento", è sempre una scelta personale, basata sulla disponibilità ad accogliere e a lasciarsi coinvolgere in processi improvvisativi, in relazioni educative autentiche che permettono di concentrarsi non solo sul proprio saper fare, ma soprattutto sul proprio saper essere.

In un contesto scolastico nazionale, in cui burocrazia e gerarchia sembrano voler tutelare l'efficienza, facendosi baluardi della trasparenza; in cui normative e circolari sembrano delineare e vincolare un sistema chiuso e vizioso, radicato e imbrigliato nelle proprie rigidità, la didattica e la relazione educativa, offrono a scuola quello spazio di flessibilità, di incertezza, di ricerca e coinvolgimento che permette – a chi desiderasse coglierlo – un pieno sviluppo umano sia per gli studenti sia per gli insegnanti. L'improvvisazione è una pratica che può vivere e nutrirsi di quello spazio; può essere una pratica educativa e didattica che consente di liberare il sistema scolastico soprattutto da quelle rigidità concettuali che spesso precludono molte vie alla realizzazione di sé, da parte degli studenti ma anche degli insegnanti. L'improvvisazione, a scuola, in classe, consente per sua natura, di riconoscere e sfruttare i limiti del sistema, i limiti delle sue regole, per creare spazi di libertà e di autentico sviluppo umano e sociale.

²⁵ Cfr. J. Weinstein, "A Safe Creativity Environment", in M. Santi, E. Zorzi (ed. by), *Education as Jazz*, cit., in press.

L'improvvisazione "spaventa" l'educatore perché lo costringe a misurarsi con l'imprevisto, l'imprevedibile, l'incontrollabile? O forse perché, oltre i contenuti da trasmettere, implica un altro sguardo sul modo stesso di presidiare il setting educativo? Il bravo insegnante – educatore – formatore – improvvisa sempre [...]. Solo a tale condizione, ogni volta che si entra in un'aula può rinnovarsi il piacere dell'incontro, della relazione, della ricerca [...].²⁶

La scuola degli "obiettivi" e dei "traguardi" già attesi, dei programmi prefissati, si lascia contaminare da una visione progettante autentica dell'azione pedagogica, aprendosi alla forza «exattiva»²⁷ che è responsabile delle trasformazioni più straordinarie della natura e dell'umanità e che una ristretta visione dell'evoluzione sembra aver dimenticato. La vita invece ce la restituisce ogni giorno come chiave fondamentale della creatività. Serve dunque una nuova educazione per nuove generazioni, in ogni senso possibile.

²⁶ I. Gamelli, "Insegnare improvvisando ad arte", in F. Cappa, C. Negro (a cura di), *Il senso nell'istante: improvvisazione e formazione*, cit., pp. 37-47: qui, p. 34.

²⁷ S.J., Gould, E.S Vrba, "Exaptation. A missing term in the science of form", *Paleobiology* VIII/1, 1982, pp. 4-15.