



Italian Journal of
Special Education
for Inclusion

VII

n. 1

2019

Italian Journal of Special Education for Inclusion

Rivista ufficiale della Società Italiana di Pedagogia Speciale (S.I.Pe.S.)

anno VII | n. 1 | giugno 2019

Abbonamenti

Enti / Scuole / Istituzioni: Italia euro 40,00 • Estero euro 60,00 • online 20,00
Studenti universitari: Italia euro 30,00 • Estero euro 50,00 • online 10,00

Le richieste d'abbonamento e ogni altra corrispondenza relativa agli abbonamenti vanno indirizzate a: abbonamenti@edipressrl.it

La rivista, consultabile in rete, sul sito www.sipesjournal.it può essere acquistata nella sezione e-commerce del sito www.pensamultimedia.it

Le note editoriali della rivista sono disponibili nel sito www.sipesjournal.it

Editore

Pensa MultiMedia Editore s.r.l. - Via Arturo Maria Caprioli, 8 - 73100 Lecce
tel. 0832.230435 - www.pensamultimedia.it - info@pensamultimedia.it
Iscritta al Registro degli Operatori di Comunicazione al n. 11735 • C.C.I.A.A. 241468

Iscritta al n. 9 del Registro della Stampa del Tribunale di Lecce il 14 maggio 2013

ISSN 2282-6041 (on line)

<http://www.sipesjournal.it>

Finito di Stampare nel mese di GIUGNO 2019

Per l'invio dei contributi e per comunicazioni:
sipesjournal@pensamultimedia.it / 06.57334093

PROCEDURA DI REFERAGGI

Gli articoli pervenuti sono sottoposti a un procedimento di referaggio che prevede giudizi indipendenti da parte di due studiosi italiani e stranieri di riconosciuta competenza. I giudizi sono espressi secondo quanto previsto a livello nazionale e internazionale e sono comunicati agli autori unitamente alle eventuali indicazioni di modifica che gli stessi devono accettare ai fini della pubblicazione. Sono accettati solo gli articoli per i quali entrambi i revisori abbiano espresso parere positivo. In caso di giudizi fortemente contrastanti ci si avvale di un terzo revisore.

Il Comitato dei Referee coincide con il Comitato Scientifico. Il Board, tuttavia, si avvale

DIRETTORE RESPONSABILE

Luigi d'Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano)

COMITATO SCIENTIFICO

Pilar Arnaiz Sánchez (Universidad de Murcia, Spagna)
Serenella Besio (Università della Valle D'Aosta)
Roberta Caldin (Università di Bologna)
Andrea Canevaro (Università di Bologna)
Lucia Chiappetta Cajola (Università Roma Tre)
Lucio Cottini (Università di Udine)
Piero Crispiani (Università di Macerata)
Armando Curatola (Università di Messina)
Luigi d'Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano)
Lucia De Anna (Università del Foro Italo, Roma)
Carlo Fratini (Università di Firenze)
Maria Antonella Galanti (Università di Pisa)
Maura Gelati (Università Milano Bicocca)
Catia Giacconi (Università degli Studi di Macerata)
Karen Gulberg (University of Birmingham, GB)
Elias Kourkoutas (Università di Rethymno, Creta)
Dario Ianes (Università di Bolzano)
Franco Larocca (Università di Verona)
Michele Mainardi (SUPSI, Svizzera)
Pasquale Molliterni (Università Foro Italo, Roma)
Margherita Merucci (Università Cattolica di Lyon, Francia)
Pilar Orero (Universitat Autònoma de Barcelona, Spagna)
Marisa Pavone (Università di Torino)
Eric Plaisance (Università Paris V, Parigi, Francia)
Béla Pukánszky (University of Budapest, Ungheria)
Robert Roche Olivar (Universidad de Barcelona, Spagna)
Marina Santi (Università di Padova)
Joel Santos (Universidade de Lisboa)
Maurizio Sibillo (Università di Salerno)
Antonella Valenti (Università della Calabria)
Darja Zorc-Maver (University of Ljubljana, Slovenia)

BOARD

Fabio Bocci (Università Roma Tre)
Roberta Caldin (Università di Bologna)
Lucio Cottini (Università di Udine)
Luigi d'Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano)
Lucia De Anna (Università del Foro Italo, Roma)

COMITATO DI REDAZIONE

Alessia Cinotti (Università di Bologna)
Alessio Covelli (Università del Foro Italo, Roma)
Barbara De Angelis (Università Roma Tre)
Diego Di Masi (Università di Padova)
Daniele Fedeli (Università di Udine)
Andrea Fiorucci (Università del Salento, Lecce)
Valeria Friso (Università di Bologna)
Simona Gatto (Università di Messina)
Elisabetta Ghedin (Università di Padova)

PAOLA AIELLO	ELISABETTA GHEDIN
GIANLUCA AMATORI	INES GUERINI
LAUURA ARCANGELI	MARIA VITTORIA ISIDORI
DIMITRIS ARGIROPOULOS	SILVIA MAGGIOLINI
ROSA BELACICCO	HELENA MESQUITA
NICOLE BIANQUIN	ANALISA MORGANTI
FABIO BOCCI	ANTONELLO MURA
ELENA BORTOLOTTI	LOREDANA PERLA
ALESSIA CINOTTI	MARIANNA PICCIOLI
FELICE CORONA	STEFANIA PINNELLI
BARBARA DE ANGELIS	AMALIA RIZZO
HEIDRUN DEMO	FRANCESCA SALUS
DIEGO DI MASI	PATRIZIA SANDRI
CATIA GIACONI	MOIRA SANNIPOLI
ROBERTO DAINESE	MARIANNA TRAVERSETTI
FILIPPO DETTORI	ALESSANDRO VACCARELLI
DANIELE FEDELI	SIMONE VISENTIN
ANDREA FIORUCCI	ELENA ZANFRONI
VALERIA FRISO	UMBERTO ZONA
ANTONELLA GALANTI	ANTIOCO LUIGI ZURRU
PATRIZIA GASPARI	

indice / summary

7	Editoriale
	Special Issue, Autumn School SIPE5 Bergamo 2018 La Pedagogia Speciale in dialogo con la Filosofia
13	SILVIA MAGGIOLINI, DANIELA BULGARELLI Presentazione della sezione speciale
17	DIEGO DI MASI, GIOVANNA MIOLLI La Teoria dell'Attività per l'educazione inclusiva: una riflessione a partire dal pensiero di Hegel • Activity Theory for Inclusive Education: A Reflection Conducted from Hegel's Thought
29	MABEL GIRALDO Per una definizione del costrutto di autodeterminazione nella pedagogia speciale. Linee concettuali e intersezioni filosofiche • Towards a definition of the self-determination construct in special pedagogy. Conceptual lines and philosophical intersections
43	ISABELLA PESCARMONA Per includere tutte le diversità. Una prospettiva etnografica su identità e differenza nei contesti scolastici • To include all diversities. An ethnographic perspective on identity and difference in school contexts
55	MOIRA SANNIPOLI Per una nuova cultura dei bisogni. Dispositivi e pratiche inclusive in dialogo • For a new culture of needs. Inclusive devices and practices in dialogue
67	ARIANNA TADDEI La pedagogia speciale tra sguardi filosofici e pratiche metodologiche: prospettive emancipatorie • Special Pedagogy between philosophical looks and methodological pragmatisms: emancipatory perspectives
79	ALESSANDRA M. STRANIRO Per una pedagogia militante. Il pensiero di Gramsci a confronto con la Pedagogia Speciale • For a militant pedagogy. The thought of Gramsci faced with the Special Pedagogy
91	ELEONORA ZORZI, DONATELLA CAMEDDA, MARINA SANTI Tra improvvisazione e inclusione: il profilo "polifonico" delle professionalità educative • Between Improvisation and Inclusion: a "polyphonic" profile for educational professionals Riflessione teorica (a. incontro con la storia; b. questioni epistemologiche)
101	WERNER BRILL Die Situation der schulischen Integration von Kindern mit Behinderung in Deutschland. Entstehung – Entwicklung – aktueller Stand und Probleme (invited paper) • The integration of children with disabilities in German schools: origin - development - current state and problems
121	VALERIA FRISO, LUCA DECEMBROTTO La Pedagogia dell'inclusione e le sfide del diritto al lavoro in carcere • Inclusive pedagogy

Tra improvvisazione e inclusione: il profilo “polifonico” delle professionalità educative

Between Improvisation and Inclusion: a “polyphonic” profile for educational professionals

Eleonora Zorzi

University of Padua, eleonora.zorzi@unipd.it

Donatella Camedda

University of Edinburgh, donatella.camedda@ed.ac.uk

Marina Santi

University of Padua, marina.santi@unipd.it

This article presents a conceptual dialogue emerged from empirical studies in which two pedagogical-educational dimensions meet and speak to each other: the inclusive perspective and improvisation. The aim is to reflect in a “polyphonic” way, upon the opportunity which emerges from the contamination and hybridization between these two linguistic systems, their epistemological scenarios and their conceptual universes. It is recognised that both have a “revolutionary” potential to think about education in human development in a new way, both for pragmatic aspects and pedagogical ones. This rationale polyphony delineates an “open profile” for educational professionals, a profile emerged and elaborated upon the theoretical and dialogical analysis conducted on data gathered in almost three years of research in the both inclusion and improvisation fields, finally merged in a new pedagogical paradigm.

Keywords: educational professionals, improvisational aptitudes, inclusive attitudes, jazz pedagogy

abstract

Special Issue, Autumn School SIPeS Bergamo 2018
La Pedagogia Speciale in dialogo con la Filosofia

91

A Eleonora Zorzi è attribuibile la stesura dell'articolo, l'introduzione, le parti riferite alla ricerca sull'improvvisazione e l'insegnante improvvisatore, lo sviluppo della riflessione sui risultati del confronto; riferimento alle pagine 92, 93, 96, 97; A Donatella Camedda è attribuibile la parte legata alla ricerca sull'inclusione, in particolare al profilo dell'insegnante inclusivo; riferimento alle pagine 94-95; A Marina Santi è attribuibile il coordinamento scientifico dei progetti di ricerca dai cui sono tratti i dati, la parte conclusiva dell'articolo; riferimento alle pagine 98-99.

Per le professionalità educative, il “quotidiano” è lo spazio dell’evento (Bruzzone, 2018; p.101), della relazione personale che accade, in ogni “qui e ora” che si sussegue, gesto dopo gesto, voce dopo voce, nell’incontro con l’altro. In un paradigma di complessità sistemica (Morin, 1993; 2001; Bronfenbrenner, 2007) - come quello in cui oggi ogni professionista inserisce, legge ed interpreta la realtà in cui è e in cui agisce - ogni “quotidiano” si arricchisce di piani di lettura più ampi e generali, aprendosi allo stesso tempo ad altri più intimi e particolari. È impossibile quindi, non declinare il presente dialogo concettuale sulle professionalità educative, nell’attuale contesto socio-culturale, caratterizzato da complessità plurali e polifoniche che, da un lato, evidenziano una società marcata da trasformazioni continue, confini mutevoli, dinamiche fluide e in cambiamento, caratterizzate da discontinuità ed incertezze (Bauman, 2011; MIUR, 2012), e dall’altro forniscono uno scenario in cui la prospettiva inclusiva diventa significativo orizzonte di possibilità per valorizzare la ricchezza della molteplicità e della diversità. La prospettiva inclusiva si configura oggi, non solo come scenario di senso auspicato dalle organizzazioni internazionali (UNESCO, 2000; 2009) ma più fortemente come impegno concreto assunto sia a livello politico che a livello educativo e sociale.

In questa complessità, ogni professionalità educativa è chiamata ad assumere consapevolmente un ruolo strategico e riconosciuto, nelle relazioni di cura e di aiuto, nelle relazioni di insegnamento e apprendimento, negli scenari quotidiani che ogni giorno incontra; è chiamata a rinnovarsi costantemente non solo nella direzione dell’affermazione della prospettiva inclusiva, ma anche nell’adattamento del proprio bagaglio professionale ad 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.

Risulta sempre più forte la necessità di spostare il baricentro della riflessione pedagogica, ma non solo, da una visione più “specialistica”, appartenente alla cornice concettuale dell’integrazione scolastica, a quella “inclusiva” (Camedda, Santi, 2016; p. 142), verso e attraverso una riflessione critica che consenta di intraprendere la trasformazione culturale, politica e pratica (Booth e Ainscow, 2008) che tale evoluzione richiede (D’Alessio, 2011).

Per fare ciò è determinante che anche le professionalità educative accolgano la sfida del cambiamento, affrontando la risignificazione della logica “speciale” con le sfumature di quella “inclusiva” (Santi, 2014), e la tinta di una pedagogia “tradizionale”, con i colori di una “pedagogia jazz” (Santi, 2016a; Santi, 2016b), ibrida, contaminata, in grado di valorizzare come opportunità gli imprevisti, gli errori, i mescolamenti, come opportunità che arricchiscono - e non minano - il sapere professionale (Santi, Zorzi, 2015).

Il dialogo pedagogico, interessato a valorizzare tali profili, dovrebbe quindi essere volto a generare produttive logiche di contaminazione, ribadendo la necessità per i professionisti di saper attingere e armonizzare aspetti, linguaggi, teorie, scenari, pratiche, metodi e tecniche, provenienti da mondi diversi e problematici (Morin, 1993; Bertin, 1995): ad esempio, il mondo dell’improvvisazione e quello dell’inclusione.

L’educazione è un evento complesso, problematico, dubbio, instabile, saper



stare nell'incertezza può voler dire saper mettere in campo linguaggi e pensieri differenti, per comunicare con interlocutori diversi, prendendo atto che "non v'è alcuna pratica educativa che non sia fortemente complessa" (Dewey, 1951, p.10). La struttura essenziale del fenomeno educativo è un evento temporale che si colloca nel presente, è sempre nel qui e ora e le sue risposte non sono procrastinabili (Iori, 2018, p. 23); l'azione educativa accoglie il passato, si schiude 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. Come ricorda Canevaro (2017, p.72) però:

«[...] progettare è facile quando si sa come farlo. I problemi che ci si presentano nella vita sono infiniti ed è facile affrontarli soltanto quando si ha ben chiaro come risolverli. Un bravo artigiano non sa come risolvere i problemi che gli si presentano prima di averli affrontati, e non conoscendo le soluzioni, fa partire il suo progetto da ciò che incontra; deve mettere insieme con molta cura e attenzione le tessere di un mosaico senza scartarne neanche una.»

L'esperienza di ogni giorno, di ogni quotidiano, di ogni incontro, include sia ciò che ci si aspetta, sia ciò che, in quanto inatteso, impreveduto, inaspettato, sorprende. "L'inconsueto è presente nell'abitudine come una possibilità" (Ghisleni, 2004; p.3) e il professionista - soprattutto nell'ambito educativo - deve essere consapevole che, nonostante prassi e abitudini consolidate, può essere che le cose non vadano come sono sempre andate, o può essere che si decida di farle andare in modo diverso: è in queste situazioni - tutt'altro che sporadiche - che la contaminazione con l'improvvisazione diventa generativa, che quest'ultima, e le attitudini che la favoriscono, diventano una necessaria parte del profilo professionale. Non si tratta mai di scadere nello spontaneismo o nell'impreparazione, ma di imparare l'arte del padroneggiare l'adesso, accogliendo il passato e aprendosi al possibile; l'improvvisazione è il dominio dell'esperto, un dominio radicato nella conoscenza e nell'esperienza (Hall, 1992), è una conoscenza tacita, incorporata, tecnica (Hallam, Ingold, 2007) che avviene in relazione e che mette in relazione, quello che si vuole e che si vorrebbe, con ciò che accade o che propone l'altro, è una mediazione costante tra ciò che il singolo propone e ciò che il contesto, la comunità, la relazione stessa, propongono.

L'improvvisazione abbraccia per natura concettuale la reciprocità, in una relazione aperta in cui "l'altro da sé" (sia esso gruppo, singolo, evento, accadimento..) è riferimento che accoglie, interroga, provoca, mette in crisi, consentendo dinamicamente a chi improvvisa - consapevolmente - di essere sapiente e ignorante allo stesso tempo, padroneggiando l'arte del disimparare (Barrett, 2013). Questa scelta pedagogica, Canevaro (2017) la definisce *pedagogia della reciprocità*, una reciprocità in cui dall'altro possiamo imparare sempre, consapevoli che in quella relazione, in quel "adesso", ci sono le conoscenze che il professionista porta con sé ma anche i suoi limiti e i suoi interrogativi. In un orizzonte pedagogico inclusivo, il quotidiano agire professionale è finalizzato a promuovere buone prassi che scaturiscono da queste relazioni, prassi che si riferiscono alla crescita, al proiettarsi verso ciò che non è ancora, in un'incessante dialettica di azione e di significazione produttiva, che orienta l'agire verso la maturazione e il cambiamento, andando ad esplorare le categorie delle possibilità e delle capacità-

zioni¹ (Chianese, 2016; p.24), attraverso un processo di coscientizzazione reciproca (Freire, 2004) tra gli individui coinvolti. Le professionalità educative in questo orizzonte di riflessione si pongono come agenti trasformanti (e trasformati) che accompagnano l'altro da sé, prendendosi cura della sua – e delle proprie – vite (Canevaro, 2015), condividendo le oggettive difficoltà e potenziando gli spazi e i contesti per le autonomie; sono accompagnatori competenti e consapevoli (Canevaro, 2009) che esplorano e promuovono anche nel “qui e ora” nuovi orizzonti di senso e di significato.

Atteggiamenti inclusivi e attitudini improvvisative diventano in questo scenario di riferimento, disposizioni e strumenti che rafforzano e arricchiscono il profilo delle professionalità educative, come risposte capaci e consapevoli per affrontare situazioni complesse, impreviste e imprevedibili; strumenti che possono partire da disposizioni innate e personali, che si acquisiscono o affinano consapevolmente, che emergono nell'esperienza, dal proprio agire quotidiano e su cui si può riflettere criticamente (Schon, 1999; Baldacci, 2014).

La riflessione sul profilo delle professionalità educative qui proposta, parte da risultati emersi in ricerche portate avanti dal gruppo di studio di riferimento, sia nell'ambito dell'inclusione² che dell'improvvisazione³. I progetti di riferimento hanno focalizzato l'esplorazione e l'indagine soprattutto sulle figure degli insegnanti (di ogni ordine e grado, curricolari e di sostegno) (Zorzi, Santi, 2015; Camedda, Santi, 2016), ma le riflessioni e le implicazioni che sono emerse si ritiene che siano condivisibili ed estendibili alle professionalità educative in generale, nella loro accezione più ampia. Incrociare gli scenari di riferimento (inclusione e improvvisazione) ha consentito di aprire nuovi spazi di dialogo e di significato in cui molti dei concetti e molto del lessico si è ritrovato condiviso e condivisibile.

La sfida inclusiva richiama 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. In questo senso, gli atteggiamenti inclusivi 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 ne guida la pratica. La capacità riflessiva dell'educatore-insegnante inclusivo lo porta a riconoscere la complessità del contingente e ad equipaggiarsi per il non ancora noto, l'imprevisto futuro, al quale, grazie anche alle esperienze passate, può rispondere con padronanza e creatività

1 «Alcuni studiosi, in particolare A. Sen, hanno lavorato e lavorano sulla possibilità di dire “capacità con lo sviluppo”: capacitazione. Che è un po' la stessa cosa di funzione e funzionamento. La funzione è statica, il funzionamento è una dinamica» (Canevaro, 2017; p. 88).

2 Camedda, Santi. La riflessione presentata in questo articolo è un estratto parziale dei risultati di una ricerca esplorativo-qualitativa sugli atteggiamenti inclusivi degli insegnanti in Italia, che scaturisce da alcune domande riguardanti la dimensione valoriale e pratica dell'inclusione. La ricerca ha indagato la comprensione di inclusione espressa negli atteggiamenti inclusivi di docenti, curricolari e di sostegno, frequentanti il Corso di Specializzazione per le attività di sostegno degli alunni con disabilità, presso l'Università di Padova (Camedda, Santi, 2016).

3 Santi, Zorzi. La riflessione presentata in questo articolo è un estratto parziale dei risultati di una ricerca esplorativo-qualitativa che ha avuto il fine di indagare l'improvvisazione come concetto ispiratore per l'insegnamento e come pratica influente per il rinnovamento della didattica. La ricerca ha avuto il fine di far emerge in che modo tale costrutto complesso può contribuire al ripensamento delle pratiche educative e dell'insegnamento in classe, ed essere utile ad una rilettura del profilo dell'insegnante e delle sue competenze (Santi, Zorzi, 2015).



in chiave improvvisativa, cioè da esperto della dinamicità e complessità delle situazioni educative. Anche sul versante degli atteggiamenti inclusivi questo significa avere un repertorio di esperienza forte ma soprattutto conscio, ragionato e non lasciato al caso. L'essere inclusivo, dunque, colloca l'educatore-insegnante in una posizione dialogica "polifonica" tra le tre dimensioni temporali e concettuali del passato-presente-futuro. Nel passato vengono conservate le esperienze vissute, ciò che è stato esperito e sul quale si può orientare la propria riflessione. Nel presente, l'educatore si trova di fronte alla contingenza della situazione ed è chiamato a rispondere a ciò che accade momento dopo momento nell'attualità (Camedda, 2017). Il presente che si trasforma di continuo contiene anche l'elemento futuro di possibilità, di incertezza, che rende l'abilità improvvisativa e l'approccio inclusivo come fondamentali per una risposta educativa e pedagogica pronta e consapevole. Questo però non può, come già detto, essere lasciato al caso. La questione di progettualità risulta centrale nella prospettiva inclusiva e, in questo senso, gli atteggiamenti che danno forma alle pratiche ne costituiscono nucleo pulsante. Questo può avvenire in quanto gli atteggiamenti si fondano su una base valoriale dell'individuo che prende forma nei comportamenti, nell'agire pratico dove il sapere inteso come conoscenza diventa tutt'uno con il saper fare e saper essere (Camedda, 2017). Le tre componenti fondamentali degli atteggiamenti, cognitivo (sapere), pratico (saper fare) ed emotivo (saper essere), sviluppati sulla base valoriale soggettiva non sono elementi statici e separati, bensì confluiscono l'uno nell'altro, andando a costituire un dialogo interno costante. L'atteggiamento inclusivo riflette questa dialogicità 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.

La ricerca (Zorzi, Santi, 2016) ha da un lato sottolineato quanto la professionalità educativa in realtà possa (e debba) contare sul riconoscimento dell'importanza del "saper improvvisare" come arte esperta, dall'altro ha evidenziato quanta complessità e ricchezza si nasconde in un processo così vicino al quotidiano e al confine con lo spontaneismo: la capacità di agire e pensare nello stesso momento, di saper riflettere e far proprie le scelte e gli orizzonti di senso che si aprono esattamente lì, nell'incontro con l'altro. L'improvvisazione – se è tale – non scade nello spontaneismo, ma 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. L'improvvisazione, anzi, porta a creare e modificare l'attività educativa perché sia efficace e generativa rispetto all'imprevedibilità incontrata. L'attitudine improvvisativa comprende non tanto e non solo un saper fare (nell'adattare, interpretare, variare, creare qualcosa) ma anche e profondamente un saper essere, un saper essere liberi di creare, di cogliere possibilità, di ascoltare, un saper essere aperti a ricevere e ad accogliere. È un'attitudine che apre alla costante possibilità di imparare, di creare un dialogo sensibile al contesto e attento ai bisogni di tutti e di ciascuno; dispone l'insegnante-educatore all'empatia, ad una presenza nel fare intesa come consapevolezza situazionale — *with-it-ness* (Kounin, 1977), capacità di esserci *senza esserci*. Apre all'ascolto e all'osservazione per cogliere ciò che accade, per esplorare le opportunità che si danno nel presente, fidandosi di quello che c'è, della relazione, del processo. Chiede di accogliere ciò che accade, accettando anche

l'errore e la possibilità di sbagliare, propria ed altrui, e questa accoglienza libera il professionista e lo legittima nella possibilità di essere autentico all'interno della relazione educativa, senza la paura di palesare limiti – qualora ce ne fossero – di prendere e di perdere tempo, di saper confidare sulle risorse della relazione (Gammelli, 2006).

Questo dialogo tra inclusione e improvvisazione ha permesso di confrontare due “profili” professionali vicini e contaminati, portando l'emergere di elementi comuni, presenti come tratti caratterizzanti, sia nel profilo di un educatore-insegnante con atteggiamenti inclusivi (*attitude*) sia nel profilo di un educatore-insegnante con attitudini improvvisative (*aptitude*).

Tali elementi comuni emersi come tratti caratterizzanti risultano essere⁴:

- 1) rispetto e interesse per la *diversità*;
- 2) fiducia nelle/delle *possibilità*;
- 3) senso di *comunità*;
- 4) apertura al *cambiamento*;
- 5) *attitudine esplorativa*;
- 6) *passione creativa*.

Queste sei dimensioni risultano fondamentali sia nella trasformazione degli atteggiamenti, in pratiche inclusive, sia nel riconoscimento di attitudini e disposizioni improvvisative, nelle relazioni ed esperienze educative. Una loro consapevolezza riflessiva, incorporata nella professionalità, può divenire indispensabile bagaglio per gli insegnanti e i professionisti educativi, che si confrontano quotidianamente con contesti caratterizzati da complessità, fluidità e polimorfismo. Riconoscere attitudini improvvisative nel proprio agire e riflettere atteggiamenti inclusivi nelle proprie prassi, significa essere aperti e disposti a valorizzare e sviluppare queste dimensioni.

Sono professionisti che rispettano e ricercano le **diversità**, differenziando e personalizzando il proprio agire (Baldacci, 2006; Tomlinson, 2006), valorizzando la ricchezza della pluralità come fonte di nuovi percorsi e vie da intraprendere; padroneggiano l'arte del disimparare (Barrett, 2013), sono accoglienti nei confronti di idee differenti e complesse, sostenute da una costante partecipazione periferica legittimata (Wenger, 2006).

Si fidano *delle* possibilità e si fidano *nelle* **possibilità**; sanno che non vi è mai un'unica via possibile o giusta per insegnare/imparare qualcosa, sviluppano e ricercano pluralità di strade e di opportunità per stare nella relazione educativa. Progettano e organizzano attività fidandosi soprattutto del processo autentico, rimanendo sempre aperti alla possibilità di imparare qualcosa di nuovo, da e con chi è in relazione, in processo, con loro. Dicono di sì all'incontro autentico, e quindi a ciò che può emergere nelle possibilità, anche se non è prevedibile, programmabile, anticipatamente valutabile.

4 Gli elementi qui presentati sono la risultante di un confronto fatto dal gruppo di studio a partire dall'analisi dei risultati delle interviste svolte per le due ricerche sopracitate. Sono stati rilevati infatti tali sei aspetti comuni ad entrambi i profili studiati, ossia quello dell'insegnante improvvisatore e dell'insegnante inclusivo.



Ricercano, agiscono, vivono il contesto, tesi alla costruzione di **comunità**; vivono l'inclusione come senso di appartenenza ad un'identità locale, collettiva, universale, in cui anche la natura, il sentire umano, gioca un ruolo importante (Alterhaug, 2010); l'agire insieme è un dialogo costante tra *leadership* e *followership* (Barrett, 2013), in un'ottica di reciprocità del cambiamento, come un'occasione fruttuosa per lo sviluppo individuale e collettivo, inserita in un orizzonte comunitario e sistemico che include tutti, o meglio, che esclude l'esclusione (Santi, 2014).

Contrastano la fissità con l'apertura ai **cambiamenti**, alle trasformazioni, ai cambi di direzione, lavorano continuamente su di loro, formandosi, arricchendosi, prendendosi delle pause per cambiare, modificandosi anche grazie agli stimoli e alle proposte dell'altro-da-sé, cogliendo profondamente il senso di un *insegnamento di ritorno* (Pask, 1975; Peticari, 1996).

Tutto questo, fondando il proprio agire e il proprio pensare e pensarsi su attitudini **esplorative**, di ricerca, di scoperta, di provocazione, attraverso processi di relazione che permettono di stare in contatto con ciò che ancora non è noto sia nelle dimensioni cognitive, che in quelle comunicative, affettive, fisiche, proprie e altrui; andando oltre i margini, oltre i confini. Divertendosi, entusiasmandosi, appassionandosi creativamente per quello che c'è, per quello che accade; lasciando spazio ad una **creatività** che consente loro di trovare il filo rosso in orizzonti ignoti, impensati e impensabili, che consente di ammirare il bello e l'armonico nei significati nuovi o in quelli ancora da attribuire, di trovare strade dubbie e di sperimentarle con senso e visione d'insieme.

Queste sei aree di confluenza acquisiscono maggior pienezza di significato e propositività generativa, se inserite all'interno di una visione di paradigma pedagogico che abbraccia e mette in relazione la dimensione inclusiva e quella improvvisativa, un paradigma complesso che propone una *pedagogia jazz* (Santi, 2016a). In questo orizzonte di senso, i sei aspetti del professionista educativo che include improvvisando, o che improvvisa includendo, possono essere ricondotti a principi pedagogici più ampi e generali.

Il rispetto della diversità rispecchia l'elemento **fusion** di una pedagogia jazz. La *fusion* tradizionalmente è un tipo di musica che combina differenti elementi da generi diversi ma più in generale si può utilizzare il concetto di *fusion* per la mescolanza di stili interculturali, o di tecniche educative, per l'alternanza di teorie e pratiche. Il principio del *fusion* implica l'abbandono della "purezza" e l'apertura alla contaminazione, alla promiscuità, alla diversità. La fusione è un processo di mescolamento, in cui il prodotto finale è più della somma dei suoi elementi, ma ogni elemento, ogni diversità apporta nel processo la propria specificità; si creano nuove identità nelle quali la memoria degli elementi mescolati è mantenuta nel processo di fusione.

La fiducia riposta e nutrita nelle/delle possibilità è accolta dal principio **swing**. Lo swing è associato con le libere dinamiche dell'andare e del venire, del passare del tempo, delle opportunità che si prendono e si lasciano, in un ritmo pendolare, alterno, che combina l'intenzionalità di un agire, con la forza dell'inerzia dell'accadere. Le possibilità, le opportunità possono essere create o scoperte, accolte o lasciate, nella fiducia che in questo movimento dinamico, il processo sarà comunque divertente ed entusiasmante. Lo *swing* è l'essenziale percezione del ritmo di ciò che sta accadendo, il sentire, nel suo vibrare, la bontà delle possibilità

che si dischiudono: è una sorta di inequivocabile insight rispetto a ciò che è nell'adesso, un giudizio chiaro e consapevole sulla qualità del flusso delle opportunità che la pluralità di voci crea; lo *swing* esprime la tensione dei dilemmi, la dinamicità dei processi dialettici che entrano in gioco quando ci si fida di camminare su strade non note e non ancora percorse.

Il senso di comunità è il **groove**, il solco, la traccia, il corso che ciascun musicista, strumento, nota, voce, idea, segue reciprocamente per trovare il flusso comune nell'agire. È la direzione condivisa, il sentire comune, la mutua intenzione ed intensità, aspirata e desiderata. È ciò che permette di percepire e di percepirsi come totalità, come comunità, in una comunione di sensazioni e di azioni. Contiene le componenti sociali, intersoggettive, che portano ad un interpersonale senso di pienezza. Coinvolge la collaborazione, la cooperazione, il senso di cura e di supporto reciproco, affinché tutti (e ciascuno) si sentano coinvolti, in flusso, partecipanti attivi. Il groove è l'espressione e la condizione di ciò che Sawyer (2007) definisce "group genius" e di ciò che Alterhaug (2016) collega al "cercare di essere simultaneamente con se stessi e con gli altri"; avvertire e costruire il senso di comunità significa lasciare in qualche modo se stessi indietro per diventare parte di qualcosa di più grande, ciò che Pilc (2012) definisce un'onda musicale.

L'apertura ai cambiamenti, alle trasformazioni, alle variazioni è l'**improvvisazione** in una pedagogia jazz. L'improvvisazione, concetto estremamente complesso da definire ma così immediato e semplice da comprendere, è il processo, la procedura, il prodotto connaturato del jazz, anche se non lo permea completamente, così come è connaturata nella relazione e nella professionalità educativa, anche se queste non si esauriscono in essa. Lontana dall'essere il frutto dello spontaneismo, l'improvvisazione affonda le sue radici in sequenze, abitudini, pratiche ben memorizzate e comprovate, nutrite ed aperte all'istinto immediato, all'insight e all'ispirazione. Ciò sottolinea quanto fondamentale sia e resti l'apprendere dietro l'improvvisazione, un imparare dedicato al conoscere differenti modelli, teorie, tecniche da internalizzare. L'improvvisazione non è mai solo una risposta "reattiva" ad un problema, sebbene una buona improvvisazione sia sempre una risposta adattiva ben riuscita ad un cambiamento. L'improvvisatore adotta un approccio *exattivo* (Gould, Vrba, 1982) a ciò che sta accadendo, aprendo se stesso 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.

Ogni elemento precedente è permeato dall'esploratrice passione creativa del **jazzing**. Il jazzing è la dimensione della generatività, della semina che porta vita, dell'atto, della relazione d'amore che viene vissuto nel piacere e nel divertimento condiviso. Si tratta di tensione e di rilascio, di gratificazione e generosità, di controllo e di resa, di tutte le forze, delicatamente in opposizione, che permeano una relazione generativa e d'amore. In un continuo gioco dinamico di equilibri e squilibri creativamente si esplorano strade, sensazioni, percezioni, incorporate, incarnate, sentite; quando queste tensioni sono congelate, irrigidite, e non esplorate, allora la relazione è in pericolo, quando invece l'esplorazione dei contrari crea flussi, la dinamica potenza del *jazzing* emerge ed esplose nello stare educativo. Jazzare significa lasciare che il potenziale creativo di ciascuno possa trovare la sua strada, perché ogni strada è percorribile così come il suo



contrario, perché è dalla dialettica delle posizioni che nasce il movimento che permette di crescere, di maturare, di avanzare, di creare. Ricordando che ciò non significa che *anything goes* (ogni cosa è accettata), e che non si crea dal nulla ma al contrario, la generatività jazz emerge quando le opportunità offerte al momento sono rivelate e colte grazie ai modelli e alle teorie imparate a memoria, sfidate nell'istante dalle infinite alternative della variazione. L'esplorazione e la creatività del jazz stanno sempre tra la tecnica e la spontaneità (Santi, 2010) perfettamente bilanciate tra la padronanza dell'arte (o della professionalità) e il proprio cuore, il proprio sentire.

Le professionalità educative quindi, *swingano*, dondolano 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; e la contingenza di un piano reale, che scaturisce dall'improvviso incontro con l'alterità, dall'imprevisto accadere nel qui-e-ora, di momenti ed esperienze che interpellano la loro prontezza. I professionisti educativi che si riconoscono in profilo *aperto e polifonico*, in divenire, che attinge da inclusione e improvvisazione, che si inserisce in un paradigma sistemico di *pedagogia jazz*, rispondono a queste dinamiche complesse adottando atteggiamenti e attitudini che abbracciano e fanno fruttare l'incertezza generata dall'incontro tra ideale e reale.

I professionisti educativi sono in grado come i funamboli di reggere il peso della vertigine, conoscendo gli estremi dei fili concettuali e pratici su cui si muovono; sapendo in che direzione spingere e camminare per far sì che la polifonia in cui sono immersi (di saperi, pratiche, voci) non scada mai in una cacofonia senza senso o direzione, ma apra (o stia) negli orizzonti di senso che è in grado di dischiudere.

Riferimenti bibliografici

- Alterhaug B. (2010). *Improvisation as Phenomenon and Tool for Communication, Interactive Action and Learning*. In M. Santi (Ed.), *Improvisation between Technique and Spontaneity* (pp.103-133). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Alterhaug B. (2016). *Jazz, Improvisation and Education*. In M. Santi, E. Zorzi (Eds.) *Education as Jazz: Interdisciplinary Sketches on a New Metaphor* (pp. 29-48). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Baldacci M. (2006). *Personalizzazione o individualizzazione?* GTrento: Erickson.
- Baldacci M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: FrancoAngeli.
- Barrett F. (2013). *Disordine armonico: leadership e jazz*. Milano: EGEA.
- Bauman, Z. (2011). *Conversazioni sull'educazione*. Trento: Erickson.
- Bertin, G.M. (1995). *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*. Roma: Armando.
- Booth T., Ainscow M. (2008). *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson.
- Bronfenbrenner U. (2007). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Bruzzo D. (2018). *L'insolita minestra: riscattare il senso dell'esperienza quotidiana*. In V. Iori (ed.), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale* (pp. 97-109). Trento: Erickson.
- Camedda D. (2017). *Il futuro presente: proiezioni di una scuola inclusiva di inizio millennio*. In A. Canevaro, D. Ianes (Eds.), *Lontani da dove? Passato e futuro dell'inclusione scolastica in Italia* (pp. 179-189). Trento: Erickson.
- Camedda D., Santi M. (2016). *Essere insegnanti di tutti. Atteggiamenti inclusivi e formazione per il sostegno*. *L'integrazione scolastica e sociale*, 5 (2), 141-149.
- Canevaro A. (2009). *La lunga strada dell'integrazione nella società per una vita autonoma e indipendente*. *L'integrazione scolastica e sociale*, 8 (5), 417-439.

- Canevaro A. (2015) *Nascere fragili. Processi educativi e pratiche di cura*. Bologna: EDB.
- Canevaro A. (2017). *Fuori dai margini*. Trento: Erickson.
- Chianese G. (2016). La costruzione del profilo professionale: narra(azioni) in transizione. In G. Chianese, *Costruzione del profilo professionale. Pratiche narrative e riflessive* (pp. 19-24). Milano: FrancoAngeli.
- D'Alessio S. (2011). Decostruire l'integrazione scolastica e costruire l'inclusione in Italia. In R. Medeghini (a cura di) *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Dewey J. (1951). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Freire P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: EGA.
- Gamelli I. (2006). Insegnare improvvisando ad arte. In F. Cappa, C. Negro (eds.), *Il senso nell'istante: improvvisazione e formazione* (pp. 27-35). Milano: Guerini Scientifica.
- Ghisleni M. (2004). *Sociologia della quotidianità. Il vissuto giornaliero*. Roma: Carocci.
- Gould S.J., Vrba E.S. (1982). Exaptation—a missing term in the science of form. *Paleobiology*, 8(1), 4-15.
- Hall E.T. (1992). Improvisation as an Acquired, Multilevel Process. *Ethnomusicology*, 36 (2), 223-235.
- Hallam E., Ingold T. (2007). *Creativity and Cultural Improvisation*, Oxford: Berg.
- Kounin J. S. (1977). *Discipline and Group Management in Classrooms*. Huntington, N.Y: Robert Krieger Publishing Co.
- Iori V. (2018). Le professioni educative e la formazione pedagogica. In V. Iori (a cura di) *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale* (pp. 15-38). Trento: Erickson.
- MIUR (2012). *Annali della pubblica istruzione*. Firenze: Le Monnier.
- Morin E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Pask G. (1975). *Conversation, Cognition and Learning*. London: Elsevier.
- Perticari P. (1996). *Attesi imprevisti – uno sguardo ritrovato su difficoltà di insegnamento/apprendimento e diversità delle intelligenze a scuola*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Pilc J.M. (2012). *It's about Music. Art and heart of improvisation*. Montrose CA: Glen Lyon Books.
- Santi M. (Ed.) (2010). *Improvisation between technique and spontaneity*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Santi M. (2014). Epistemologia dell'inclusione? Un paradosso "speciale" per una sfida possibile. In L. D'Alonzo (ed.), *Ontologia Special Education*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Santi M. (2015). Improvvisare creatività: nove principi di didattica sull'eco di un discorso. *Studium Educationis*, 2, 103-114.
- Santi M. (2016a). Education as jazz: a framework to escape the monologue of teaching and learning. In M. Santi, E. Zorzi (Eds.), *Education as Jazz: Interdisciplinary Sketches on a New Metaphor* (pp. 3-27). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Santi M. (2016b). Educare in jazz: otto tratti di una nuova pedagogia. In W. Kohan, S. Lopes, F. Martins (Eds.), *O ato de educar em uma língua ainda por ser escrita* (pp. 379-390). Rio de Janeiro: NEFI.
- Santi M., Zorzi E. (2015). L'improvvisazione tra metodo e atteggiamento: potenzialità didattiche per l'educazione di oggi e di domani. *Itinera* (10), 351-361.
- Sawyer K. (2007). *Group Genius - The creative power of collaboration*. New York: Basic Books.
- Schön D. A. (1999). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Tomlinson C.A. (2006). *Adempiere alla promessa di una classe differenziata*. Roma: LAS.
- UNESCO (2000). *Inclusive education and education for all: a challenge and a vision*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2009). *Better education for all: when we're included too*. Paris: UNESCO.
- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Zorzi E., Santi M. (2016). Teacher as Improviser: A Jazz Perspective for Reciprocal Learning. In M. Santi, E. Zorzi (Eds.), *Education as Jazz: Interdisciplinary Sketches on a New Metaphor* (pp. 177-203). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.