

Il laboratorio ludico-musicale come spazio fisico e simbolico per l'educazione inclusiva

The play-music workshop as a physical and symbolic space to promote inclusive education

Lucia Chiappetta Cajola

Full professor of Special Education | Department of Education | University of Roma Tre (Italy)
| lucia.chiappettacajola@uniroma3.it

Amalia Lavinia Rizzo

Researcher fellow of Special Education | Department of Education | Roma Tre University |
amalia.rizzo@uniroma3.it

abstract

From the perspective of inclusive education, removing obstacles to learning and participation and implementing facilitators are fundamental tasks. The spaces and places devoted to this task play a crucial role in “human functioning” and in the formative success of all students. Within this framework, the “workshop” is an emblematic “physical and symbolic place”, as well as a genuinely “facilitating environmental factor”. In this paper, we describe the characteristics of the play-music workshop, which seems to be a space well-suited to learning through effective experiences of dialogue and comparison, respecting differences. In this context, a national survey has analyzed the pedagogical and organizational aspects that make the play-music workshop a space and a teaching strategy capable of supporting schools’ development in terms of inclusion.

Keywords: education, inclusive teaching, play-music workshop, human functioning, formative success

Nella prospettiva dell'educazione inclusiva, il cui compito primario è quello di rimuovere gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione e implementare i facilitatori, gli spazi e i luoghi votati a tale compito assumono un ruolo cruciale per il “funzionamento umano” e il successo formativo di tutti gli allievi. Uno “spazio fisico e simbolico” emblematico in tal senso è il laboratorio, vero e proprio “fattore ambientale” facilitante. In questa sede, si descrivono le caratteristiche del laboratorio ludico-musicale che appare essere uno spazio adeguato ad imparare, tramite esperienze efficaci di dialogo e confronto nel rispetto delle differenze. Mediante un'indagine conoscitiva svolta in ambito nazionale sono stati approfonditi gli aspetti pedagogici e organizzativi che rendono il laboratorio ludico-musicale uno spazio e una strategia didattica che sostiene i processi inclusivi nel curriculum di classe e di istituto.

Parole chiave: educazione, didattica inclusiva, laboratorio ludico-musicale, funzionamento umano, successo formativo

L'articolo è frutto del lavoro congiunto delle autrici. In particolare: Lucia Chiappetta Cajola ha redatto l'introduzione e i §§ 1, 2, 3 e 4, e Amalia Lavinia Rizzo i §§ 5, 6, 7, e le osservazioni conclusive.

Introduzione

Nella prospettiva dell'educazione inclusiva, il compito primario dei sistemi di istruzione è quello di rimuovere gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione e di introdurre e implementare i necessari facilitatori (Unesco, 2017). Accogliere tutti gli allievi con bisogni educativi speciali/Bes e assicurare loro l'opportunità di sviluppare al massimo le proprie potenzialità, infatti, è ancora una grande sfida a livello internazionale e anche nel nostro Paese, dove l'eterogeneità delle classi richiede la messa in atto di una didattica in grado di rispondere efficacemente alle esigenze formative individuali. Si realizza così un ambiente di apprendimento inclusivo, considerato il fondamento di un'istruzione di qualità anche dall'*Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile* (ONU, 2015) che sottolinea l'urgenza di adottare le misure necessarie per prevenire e affrontare tutte le forme di esclusione, disparità, vulnerabilità e disuguaglianza nell'accesso, nella partecipazione all'istruzione, nonché nei processi e nei risultati di apprendimento.

In questa prospettiva, assume una grande rilevanza il modello bio-psico-sociale del "funzionamento umano", elaborato dalla *World Health Organization* nell'*International Classification of Functioning, Disability and Health/ICF* (WHO, 2001) e assunto in Italia quale riferimento culturale delle azioni volte allo sviluppo dell'inclusione scolastica (D.lvo 66/2017). Il modello ICF, infatti, offre all'ambito educativo (WHO, 2013) una struttura interpretativa dell'ambiente di apprendimento¹ che non si limita a verificare le opportunità di accesso alle classi comuni, ma che piuttosto spinge all'individuazione e all'analisi critica dei "fattori ambientali" che a scuola possono facilitare oppure ostacolare il raggiungimento del successo formativo (Bramanti, Odifreddi, 2006). La convergenza tra il modello bio-psico-sociale e la prospettiva dell'educazione inclusiva si individua soprattutto, dunque, nella consapevolezza del ruolo dell'ambiente sull'apprendimento e sulla partecipazione degli allievi con Bes, da cui consegue la ferma intenzione di rimuovere le barriere che ostacolano il processo di inclusione.

1 L'importanza dell'interazione tra ambiente di apprendimento e soggetto in età evolutiva, affrontata dai più importanti pedagogisti (cfr. Dewey, 1916; Vygotskij, 1934; Bruner, 1990), viene ribadita anche nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del I ciclo di istruzione* (Miur, 2012).

1. Spazi e luoghi dell'educazione inclusiva: linee di azione tra flessibilità, creatività e competenza

In questo quadro, sono necessari “ulteriori sforzi per ridurre al minimo gli ostacoli all'apprendimento e per garantire che tutti gli studenti [...] vivano un vero ambiente inclusivo” (Unesco, 2017, p. 3).

A tale scopo, gli spazi e i luoghi in cui si realizza l'educazione inclusiva assumono un ruolo cruciale, in quanto considerati veri e propri agenti *formativi* e di *cambiamento* (Oblinger, 2006; Sanoff, 2001). Infatti, gli spazi e i luoghi dell'apprendimento, per un verso, rispecchiano e, per un altro, stimolano le idee, i valori, gli atteggiamenti, le culture e le conoscenze delle persone che li vivono. È in questo senso che gli spazi e i luoghi in cui si realizza l'atto educativo rappresentano veri e propri fattori ambientali che possono facilitare oppure ostacolare la messa in atto di pratiche inclusive all'interno dei sistemi di istruzione. Nell'ambito della didattica inclusiva, quindi, la loro organizzazione deve tendere alla promozione del coinvolgimento attivo e significativo anche degli allievi con Bes (Udvari-Solnar, 1996), grazie alla messa in atto di alcuni principi metodologici che ne caratterizzano la qualità. Tra questi, ricordiamo la flessibilità, caratteristica indispensabile per “accogliere in ogni momento persone e attività della scuola offrendo caratteristiche di funzionalità, confort e benessere” (Miur, 2013) e per valorizzare l'esperienza degli allievi, favorendo l'esplorazione e la scoperta, incoraggiando l'apprendimento collaborativo e promuovendo la consapevolezza del proprio modo di apprendere (Miur, 2012). Tale flessibilità si accompagna con la creatività e le competenze inclusive degli insegnanti, indispensabili al fine di “attuare interventi adeguati nei riguardi delle diversità, per fare in modo che non diventino disuguaglianze” (*Ibidem*), e per “aprire nuovi spazi-tempi di formazione [...] (in modo che) ciascun alunno sia costantemente, o almeno molto spesso, confrontato con le situazioni didattiche più feconde per lui” (Perrenoud, 2002, p. 62). In questo senso, lo spazio educativo inclusivo può essere considerato un spazio di apprendimento significativo² permeato dalla caratteristica dell'essere facilmente accessibile per tutti gli allievi. Uno spazio, da intendersi in senso fisico e metodologico, che viene appositamente organizzato per creare le condizioni più adeguate affini-

2 Si veda tra gli altri: Land *et al.*, 2014.

ché possano realizzarsi uguali opportunità di successo formativo per ciascuno. Uno spazio che, secondo i principi dell'accomodamento ragionevole (ONU, 2006), viene progressivamente e gradualmente adattato per facilitare la partecipazione e l'apprendimento anche degli allievi con Bes, mobilitando al meglio le risorse disponibili mediante un'organizzazione dinamica e competente della didattica.

2. Il laboratorio ludico-musicale: uno spazio fisico e simbolico inclusivo

Uno “spazio fisico e simbolico” emblematico nel senso fin ora descritto è rappresentato dal laboratorio (Baldacci, 2006), vero e proprio “fattore ambientale” flessibile e facilitante.

Il laboratorio, infatti, rappresenta uno spazio fisico, ma anche uno “strumento di creatività” che allontana il pericolo di

una didattica rigida, stereotipata e avvitata su se stessa, a favore di una didattica organizzata per valorizzare stili cognitivi e abilità differenti, ma anche saperi e linguaggi, diversi, per osservare, sperimentare, progettare e quindi conoscere, anzi promuovere, lo stupore della conoscenza degli alunni, che è uno straordinario stato d'animo che nasce dal sentirsi coinvolti in ciò che si apprende, e dal desiderio di continuare a sapere e a conoscere (Chiappetta Cajola, 2008, p. 72).

In questa sede, in particolare, si descrivono le caratteristiche del laboratorio ludico-musicale che risulta uno spazio adeguato ad imparare, tramite esperienze efficaci di dialogo e confronto nel rispetto delle differenze, considerato che l'incontro tra la didattica laboratoriale e la musica determina la possibilità di costruire un contesto collettivo di apprendimento e di interazione realmente inclusivo, in cui ciascuno può sviluppare un livello soddisfacente di partecipazione e di apprendimento (Chiappetta Cajola, Rizzo, 2016). L'esperienza sonora, propria di ogni essere umano (Sloboda, 2002), infatti, è accessibile anche agli allievi con disabilità severe (Adamek, Darrow, 2010) e promuove uno sviluppo integrale della persona favorendo il miglioramento dei processi cognitivi (Patel, 2010), matematici (Vaughn, 2000), della memorizzazione (Ferreri, Verga, 2016), della lettura (Flaughnacco *et al.*, 2014) e anche i livelli di benessere,

di autostima e la motivazione all'incontro con l'altro (Kirschner, Tomasello, 2010).

Disciplina con un'alta potenzialità formativa e a forte vocazione interdisciplinare, la musica quindi non rivolge il suo potenziale formativo soltanto agli allievi più dotati, ma agisce in vista della promozione delle potenzialità di ciascun allievo e del suo valore come persona e cittadino (Chiappetta Cajola *et al.*, 2017).

Per tali ragioni, da tempo, l'incidenza dell'educazione "con la musica" e "alla musica" è stata riconosciuta quale mezzo efficace per la trasformazione dei sistemi educativi, con particolare riferimento alle persone "svantaggiate" tra cui le persone con disabilità (Unesco-Kaces, 2010).

Nel *Nuovo Index per l'Inclusione* (Booth, Ainscow, 2014), la presenza della musica è ritenuta un indicatore di pratiche inclusive in grado di promuovere atteggiamenti caratterizzati da rispetto, solidarietà, mutuo aiuto e non violenza.

Un ulteriore elemento di inclusività deriva dall'affinità epistemologica e funzionale esistente tra musica e gioco, esperienze che si intrecciano nell'organizzazione laboratoriale della didattica musicale, promuovendo la partecipazione autentica dell'allievo e creando quelle condizioni di benessere necessarie per la costruzione dell'identità personale e del senso di appartenenza alla comunità. Per gli allievi con Bes, in particolare, la partecipazione ad attività ludico-musicali consente un coinvolgimento psicofisico attivo, in una interazione gioiosa e costruttiva con gli altri. Il carattere ludico dell'attività musicale svolta nel laboratorio, infatti, potenzia ulteriormente la forza inclusiva della musica che, attraverso un repertorio di giochi motivante e adattabile, consente di facilitare la partecipazione degli allievi sviluppandone motivazione, potenzialità e competenze.

In tale visione, risulta interessante la "didattica delle condotte" proposta da Delalande (2001) che tende a coinvolgere le persone in un'attività musicale basata sul gioco e riconducibile alle fasi piagetiane di sviluppo. La condotta messa in atto nel gioco musicale può essere di tipo esplorativo, espressivo oppure organizzativo e si realizza attivando, rispettivamente, modalità di gioco senso-motorio, simbolico o di regole.

3. Ambito, metodologia e obiettivi di ricerca

Ad eccezione di due indagini Invalsi (Branchesi 2003, 2006) riguardanti la realizzazione di attività didattico-musicali rivolte a persone di diversa

abilità, età e nazionalità, non vi sono ricerche nazionali che abbiano analizzato in modo specifico l'impiego del laboratorio musicale per l'inclusione³. Per tale ragione, è stato avviato un filone di ricerca su come il rapporto dialettico tra didattica musicale ed educazione speciale possa potenziare l'inclusività del curricolo⁴.

La fase empirica della ricerca ha previsto la realizzazione di un'indagine conoscitiva sul territorio nazionale (Trincherò, 2002) finalizzata ad approfondire gli aspetti che rendono il laboratorio ludico-musicale uno spazio che sostiene i processi inclusivi nel curricolo di classe e di istituto. In particolare, la ricerca ha perseguito i seguenti obiettivi: comprendere se, nelle scuole del I ciclo, la musica è considerata un fattore ambientale inclusivo; descrivere i facilitatori e le barriere presenti nell'attività musicale; individuare modalità progettuali e operative utili e sostenibili per il potenziamento del ruolo inclusivo della musica nella scuola.

4. Campione e strumenti di ricerca

La ricerca ha coinvolto le scuole del I ciclo finanziate ai sensi del DM 8/2011 (N=873)⁵. L'individuazione delle variabili di analisi e degli strumenti di ricerca ha tenuto conto del modello ICF del "funzionamento umano" e del *Nuovo Index per l'Inclusione* ritenendoli sistemi teorico-operativi utili a rilevare se la musica rappresenti un fattore ambientale in grado di facilitare l'inclusione di tutti gli allievi, in particolare, con Bes. A tale scopo, è stata implementata, su piattaforma *Limesurvey*, un'intervista strutturata (*web survey*) per i Dirigenti Scolastici coerente con il modello ICF e con gli indicatori e le domande del Nuovo Index. L'intervista è stata proposta con un questionario articolato in 56 domande, poste in se-

- 3 L'indagine MIUR sul rapporto tra musica e tecnologie digitali (Fiocchetta, 2008) non presenta riferimenti all'inclusione. Tali riferimenti sono assenti anche nell'indagine condotta in Emilia Romagna (Toni, 2009).
- 4 Il progetto *Il laboratorio musicale per l'inclusione scolastica: uno strumento di osservazione e valutazione su base ICF-CY e Nuovo Index per l'inclusione*, si è sviluppato da settembre 2015 a febbraio 2019 nel Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. Le scriventi sono state rispettivamente responsabile del progetto e assegnista di ricerca.
- 5 Il database è stato fornito dal *Comitato nazionale per l'apprendimento pratico della musica* (CNAPM) attivo presso il Miur e presieduto da Luigi Berlinguer.

quenza secondo un criterio prestabilito e finalizzate ad ottenere le informazioni necessarie per perseguire gli obiettivi di ricerca (Corbetta, 2003). Le domande sono state proposte in modalità *chiusa* per la quasi totalità (n=55). L'organizzazione delle domande in base al loro contenuto (Zammuner, 2000) ha consentito di suddividere il questionario in quattro sezioni: I) dati strutturali delle scuole; II) modalità di organizzazione didattica; III) fattori ambientali riconosciuti come barriere o facilitatori. Nella quarta sezione si chiedeva la disponibilità per un'eventuale approfondimento dell'indagine e si offriva la possibilità, mediante l'unica domanda *aperta*, di verbalizzare ulteriori riflessioni⁶. Nella seconda e nella terza sezione del questionario, i fattori ambientali che hanno guidato la definizione delle domande sono stati: *l'organizzazione della didattica*; *gli atteggiamenti dei compagni*; *gli atteggiamenti degli insegnanti*. Tali fattori si riferiscono rispettivamente alle seguenti categorie alfanumeriche dell'ICF: *Prodotti e tecnologie per l'istruzione* (e130); *Atteggiamenti individuali di conoscenti, colleghi, vicini di casa e membri della comunità* (e425); *Atteggiamenti individuali di persone in posizione di autorità* (e430) (Tab. 1).

Sezione	Descrizione
I	Struttura della scuola (15 domande)
II	Modalità di organizzazione dell'attività musicale nella scuola (14 indicatori e 13 domande del Nuovo Index per l'Inclusione):
III	Individuazione dei fattori ambientali che rappresentano facilitatori oppure ostacoli per l'apprendimento e la partecipazione degli allievi (12 domande relative ai fattori ambientali ICF di interesse della scuola: organizzazione di didattica, atteggiamenti degli insegnanti, atteggiamenti dei compagni*)
IV	Rilevazione di disponibilità della scuola per ulteriori approfondimenti dell'indagine (2 domande).

Tabella 1 Descrizione della web survey inviata alle scuole

Nel piano della ricerca, a conclusione dell'analisi descrittiva dei dati, è stata prevista la possibilità di un approfondimento a carattere qualitativo da realizzare mediante interviste telefoniche (Guala, 2003).

6 Per una prima fase pilota, la *web survey* è stata inviata a 20 Istituti Comprensivi distribuiti sul territorio nazionale. Successivamente, è stata elaborata la versione definitiva del questionario.

5. Le scuole rispondenti: numerosità e caratteristiche

Alla *web survey* hanno risposto 180 scuole, cioè il 20,6% dell'intero campione. Tale numero rappresenta un buon tasso di *redemption rate* in considerazione delle cadute di risposta tipiche delle *web survey* (MacElroy, 2000), e, soprattutto, del carico di lavoro dei Dirigenti Scolastici e della scelta di non effettuare alcun reclutamento telefonico⁷. L'85% delle scuole rispondenti sono Istituti Comprensivi e il 64,4% supera i 1.000 alunni. La maggioranza delle scuole (N=102; 56,6%) ha l'indirizzo musicale (SMIM), quindi, consente ad un certo numero di allievi lo studio di uno strumento a "integrazione interdisciplinare ed arricchimento dell'insegnamento obbligatorio dell'educazione musicale" (DM 6 agosto 1999). Il 63,3% delle scuole rispondenti (n. 114) ha sede nel Sud Italia. La risposta più consistente si è avuta dalle scuole di Sicilia, Puglia e Campania (Graf. 1).

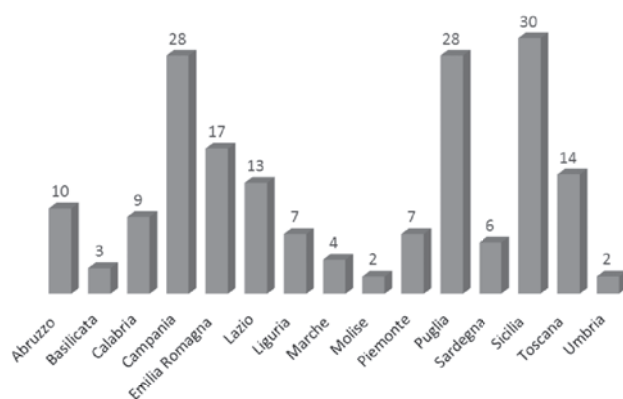


Grafico 1 Distribuzione per regione delle scuole che hanno risposto alla web survey.

In tutte le scuole rispondenti sono presenti allievi con Bes: in particolare, con disabilità nel 93,89% delle scuole, con disturbi evolutivi specifici nel 94,44%, e con svantaggio socio-economico-linguistico e culturale nell'80,00% (Graf. 2).

⁷ L'intervista è stata inviata a maggio 2017. La *web survey* è stata chiusa a fine gennaio 2018. Tra l'invio dell'intervista e la chiusura dell'indagine, sono stati inoltrati per mail 5 solleciti.

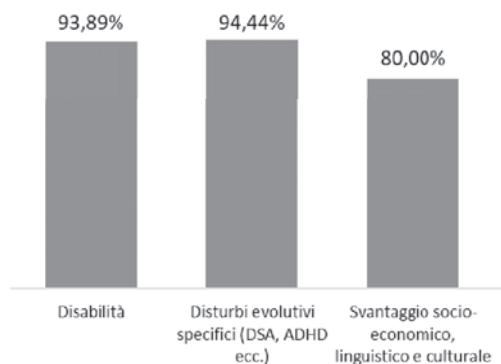


Grafico 2 Distribuzione degli allievi con Bes (base rispondenti = 180 scuole).

Per l'impiego delle attività musicali per l'inclusione, le scuole hanno dichiarato la disponibilità di una serie di risorse professionali nell'ambito dell'organico dell'autonomia⁸ (Tab. 2). Infatti, nell'organico di potenziamento sono presenti docenti di musica (49,44% delle scuole) e di strumento musicale (27,22% delle scuole). Tale scelta indica uno specifico interesse da parte delle scuole di incrementare le attività musicali, in quanto la tipologia delle cattedre di potenziamento viene espressamente richiesta a seguito della programmazione e della definizione del Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) di ciascun istituto.

	%	V.A.
Docenti di musica in organico dell'autonomia	92,78	167
Docenti di musica in organico di potenziamento	49,44	89
Docenti di strumento musicale in organico dell'autonomia	63,89	115
Docenti di strumento musicale in organico di potenziamento	27,22	49
Docenti musicisti in servizio su posto di sostegno (con competenze musicali accademiche)	48,33	87
Docenti in organico di potenziamento con competenze musicali	26,11	47

Tabella 2 Tipologia dei docenti con competenze musicali nelle scuole rispondenti.

8 A seguito della Legge 107/2015 (comma 5), è stato istituito l'organico dell'autonomia dove, accanto alle cattedre facenti parte dell'organico di diritto (stabilite in base al numero di allievi iscritti e al numero di numero di classi presenti nell'istituzione scolastica), sono comprese anche le cattedre in organico di potenziamento la cui finalità consiste nel "potenziamento dei saperi e delle competenze delle studentesse e degli studenti e per l'apertura della comunità scolastica al territorio con il pieno coinvolgimento delle istituzioni e delle realtà locali" (Legge 107/2015, comma 2).

Dalla tabella 2, si evince che, in circa la metà delle scuole (48,33%), sono presenti docenti di sostegno con competenze musicali accademiche (cioè docenti di musica o di strumento al momento in servizio sul sostegno) e che il 26,11% delle scuole dispone, nell'organico di potenziamento, di docenti in servizio su altre classi di concorso, ma con competenze musicali. Tale disponibilità di risorse, ha consentito all'80,00% delle scuole di indicare nel PTOF che il laboratorio ludico-musicale è impiegato per promuovere l'inclusione e al 62,00% delle scuole di inserire attività ludico-musicali a carattere laboratoriale nel PAI (Piano annuale per l'Inclusività)⁹. Il 57,7% delle scuole (N= 103) ha inserito il riferimento all'impiego del laboratorio musicale per l'inclusione tanto nel PTOF, quanto nel PAI.

Nelle scuole ad indirizzo musicale (SMIM), la musica è considerata una risorsa per l'inclusione in quanto: sviluppa abilità trasversali utili all'apprendimento di altre discipline (90,2%), consente la partecipazione di tutti gli allievi, anche con Bisogni Educativi Speciali (89,0%), favorisce lo star bene a scuola (85,4%), consente l'accesso al proprio e all'altrui mondo emozionale (65,9%), favorisce la costruzione di gruppi di allievi coesi e solidali (64,6%), favorisce il dialogo tra i diversi punti di vista (34,4%) (Graf. 3).

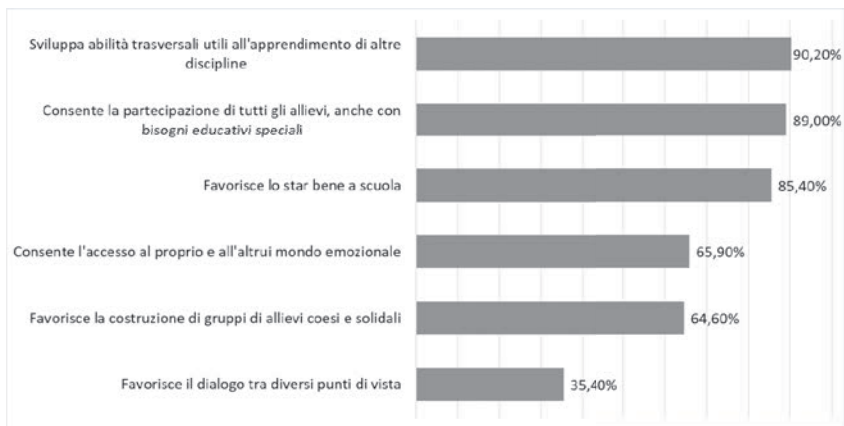


Grafico 3 Ragioni per cui la musica è considerata una risorsa inclusiva del curricolo di istituto delle SMIM (base rispondenti = 102 scuole).

9 A seguito del D.lvo 66/2017, la dicitura PAI è stata modificata in PI (Piano per l'inclusione).

Nelle scuole senza l'indirizzo musicale, la musica è considerata una risorsa per l'inclusione in quanto: consente la partecipazione di tutti gli allievi, anche con Bes (90,3%), sviluppa abilità trasversali utili all'apprendimento di altre discipline (80,6%), favorisce lo star bene a scuola (74,2%), consente l'accesso al proprio e all'altrui mondo emozionale (64,5%), favorisce la costruzione di gruppi di allievi coesi e solidali (51,6%) e favorisce il dialogo tra i diversi punti di vista (38,7%) (Graf. 4).



Grafico 4 Ragioni per cui la musica è considerata una risorsa inclusiva del curricolo di istituto delle scuole senza l'indirizzo musicale (base rispondenti = 78 scuole).

Analizzate con il test *T di Student*, le differenze tra le scuole SMIM e le scuole senza l'indirizzo musicali non sono risultate statisticamente significative, a testimonianza di un'analogia volontà di promuovere attività musicali a carattere inclusivo.

6. I fattori ambientali “facilitatori” presenti nel laboratorio ludico-musicale

Le risposte delle scuole hanno consentito di rilevare i fattori ambientali che, facilitando la partecipazione e l'apprendimento di tutti gli allievi, anche con Bes, rendono il laboratorio ludico-musicale un ambiente di apprendimento realmente inclusivo (“i facilitatori”).

Impiego di un repertorio ampio che comprende musiche di vario genere e stile	98,30%
Adattamento/semplificazione delle attività per coinvolgere tutti gli allievi	94,40%
Impiego dei testi dei canti per le attività di alfabetizzazione in L2	91,10%
Attivazione di strategie per supportare gli allievi che hanno difficoltà ad esibirsi in pubblico	90,00%
Possibilità di frequentare cori	90,00%
Scelta di repertori collegati all'esperienza degli allievi	88,30%
Sviluppo di un repertorio di canzoni che tutti conoscono	84,40%
Impiego della composizione per trasmettere emozioni e significati	83,30%
Scrittura e l'esecuzione di canzoni in stili differenti	78,30%
Impiego di un repertorio multiculturale	78,30%
Opportunità di imparare uno strumento	76,00%

Tabella 3 I facilitatori metodologico-didattici messi in atto nel laboratorio ludico-musicale per migliorare l'apprendimento e la partecipazione degli allievi.

Sul *versante metodologico-didattico*, la tab. 3 mostra le strategie messe in atto dalle scuole. Le principali riguardano l'impiego di un repertorio ampio che comprende musiche di vario genere e stile (98,33%), l'adattamento/semplificazione delle attività per coinvolgere tutti gli allievi (94,44%), l'impiego dei testi dei canti per le attività di alfabetizzazione in L2 (91,11%), l'attivazione di strategie per supportare gli allievi che hanno difficoltà ad esibirsi in pubblico (90,00%) e la possibilità di frequentare cori (90,00%). Rispetto agli *atteggiamenti dei compagni*, le risposte mostrano che durante le attività del laboratorio ludico-musicale, gli allievi si aiutano tra di loro (82,78%), mentre in relazione agli *atteggiamenti degli insegnanti*, si evince che questi condividono con gli allievi il senso delle regole di comportamento finalizzandolo al miglioramento dell'ambiente di apprendimento (88,89%), hanno un comportamento rispettoso nei confronti degli allievi (87,78%) e condividono tra insegnanti risorse, metodologie e repertori (75,56%).

7. I fattori ambientali “barriere” presenti nel laboratorio ludico-musicale

Dall'analisi dei dati, tuttavia, è anche emerso che in alcune scuole i fattori ambientali presi in considerazione nell'indagine ostacolano l'apprendimento e la partecipazione tanto degli allievi con Bes, quanto di tutti gli altri e, dunque, rappresentano delle vere e proprie “barriere” (Graf. 5).

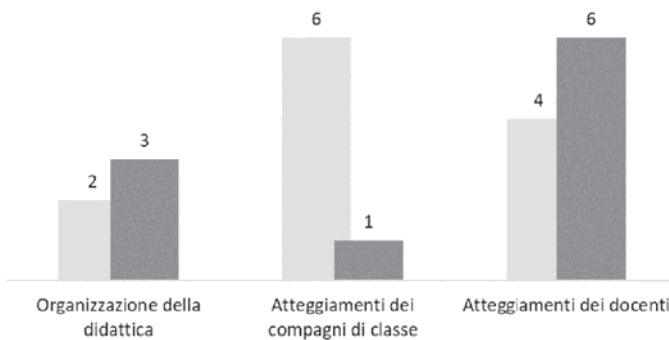


Grafico 5 Tipologia di barriere e loro distribuzione nelle scuole.

Dall'approfondimento a carattere qualitativo realizzato con interviste telefoniche ai Dirigenti Scolastici o ai loro Referenti, le scuole che avevano dichiarato la presenza di barriere hanno descritto gli aspetti indicati di seguito.

L'organizzazione della didattica diventa una barriera piuttosto che un facilitatore, tanto per gli allievi con Bes, quanto per gli altri, nelle scuole in cui gli insegnanti presentano la difficoltà di:

- impiegare tecniche di differenziazione didattica (d'Alonzo, 2016) e di facilitazione del compito adeguate ad allievi con deficit intellettivo e con disabilità motoria, soprattutto nelle attività di musica di insieme (Chiappetta Cajola, Rizzo, 2016);
- scegliere le adeguate misure compensative per l'attività strumentale degli allievi con disturbi specifici di apprendimento/Dsa (Rizzo, Lietti, 2013);
- costruire prove di verifica coerenti con il Piano Educativo Individualizzato (PEI) degli allievi con disabilità e con il Piano Didattico Personalizzato (PDP) degli allievi con Dsa;
- coordinare la programmazione delle attività musicali con le altre attività della scuola;
- tener conto dell'importanza degli aspetti motivazionali (Moè, De Beni, 2002);
- insegnare un metodo di studio (Chiappetta Cajola, Traversetti, 2017) a coloro che non riescono a studiare in modo autonomo ed efficace.

Gli *atteggiamenti dei compagni* vengono considerati una barriera nelle scuole in cui la comunicazione tra pari all'interno delle attività di laboratorio non è animata da rispetto, accoglienza, solidarietà e cura reciproca (Watson, Dalton, 1997), ma si traduce in uno stile comunicativo “competitivo” ed aggressivo. Nel grafico 5, si legge che tale barriera incide su tutti gli allievi e non solo su coloro che presentano un bisogno educativo speciale.

Gli *atteggiamenti dei docenti* rappresentano una barriera, per tutti gli allievi, anche con Bes, nelle scuole in cui viene rilevata la difficoltà di:

- collaborare tra i docenti di strumento musicale e tra questi e gli altri insegnanti, compreso l'insegnante di sostegno nel caso di allievi con disabilità iscritti alla classe di strumento;
- gestire le attività di gruppo creando un clima educativo accogliente, solidale e rispettoso delle differenze individuali (d'Alonzo, 2004; Lee, Mak, 2018);
- acquisire una visione dell'insegnamento dello strumento musicale coerente con l'impostazione educativa della scuola del I ciclo senza cadere nell'equivoco di identificare le finalità della SMIM con quelle del Conservatorio.

Osservazioni conclusive

In relazione agli obiettivi previsti e tenendo in debito conto che le scuole coinvolte nell'indagine non possono essere considerate un campione rappresentativo dell'intero sistema di istruzione, i risultati consentono di avanzare una serie di riflessioni sull'impiego della musica quale fattore ambientale inclusivo nelle scuole del I ciclo. Una prima riflessione riguarda la possibilità della musica di essere efficace per migliorare l'inclusività complessiva del curriculum, in quanto, se impiegata in forma di laboratorio, promuove uno sviluppo olistico, motiva la partecipazione ad attività collettive, sviluppa abilità trasversali utili all'apprendimento e favorisce lo star bene, lo sviluppo emotivo, la costruzione di gruppi di allievi solidali e il dialogo tra i diversi punti di vista. Medium culturale qualificato per il confronto dialettico con l'alterità, la musica diventa *luogo privilegiato della differenza* (Bartes, 1985) e, dunque, inclusiva, quando si traduce in spazi accessibili, flessibili e dinamici (Delfrati, 2008) che impiegano “la forza del gruppo” (Sawyer, 2012) per promuovere la partecipazione e sti-

molare gli apporti creativi di ciascun componente, consentendo a tutti gli allievi un'esperienza di *flow* (Csikszentmihalyi, 1975). In questo quadro, il laboratorio ludico-musicale diviene una risorsa nella progettazione della scuola in quanto offre risposte adeguate, competenti e flessibili ai diversi bisogni formativi e rappresenta uno spazio dinamico ed esperienziale per usufruire di un'esperienza estetica ad alto valore inclusivo.

La dimensione ludico-musicale del laboratorio, incrementata anche mediante un'apposita scelta dei docenti dell'organico di potenziamento, diviene quindi sia una risorsa «strutturale» valorizzata nel PTOF e nel PAI (oggi PI), sia una vera e propria scelta di politica scolastica derivante dalla consapevolezza della necessità di costruire *spazi* ricchi di facilitatori.

Rappresentando una modalità efficace per spostare gli interventi per gli allievi con Bes da un approccio settoriale e frammentario, a un approccio maggiormente «inclusivo», il laboratorio ludico-musicale sembrerebbe quindi rappresentare un'innovazione didattica da inserire nei Piani di miglioramento delle scuole (Legge 107/2015), e un indicatore della qualità delle scelte che le scuole stesse effettuano per promuovere l'inclusione.

La ricerca, inoltre, rilevando i fattori ambientali che rendono il laboratorio ludico-musicale inclusivo, ha consentito, per un verso, di individuare modalità progettuali e operative utili e sostenibili per il potenziamento del ruolo inclusivo della musica nella scuola, per l'altro, di evidenziare la permanenza di barriere relative alle strategie didattico-valutative e agli atteggiamenti dei docenti e degli allievi.

Affinchè il laboratorio ludico-musicale possa essere impiegato come uno spazio fertile di stimoli adeguati, di aiuti competenti e rispondenti alla pluralità dei bisogni educativi è, quindi, indispensabile agire sulla formazione degli insegnanti per renderli non solo pienamente consapevoli del loro ruolo strategico, ma anche in grado di acquisire le competenze necessarie per accogliere in pieno le sfide poste dalla diversità e facilitare in un'ottica sistemica le opportunità di successo formativo di ciascun allievo.

Riferimenti bibliografici

- Adamek M., Darrow A. (2010). *Music in Special Education* (2nd edition). Silver Spring (MD): American Music Therapy Association.
- Baldacci M. (2006). *Ripensare il curriculum*. Roma: Carocci.
- Barthes R. (1985). *L'ovvio e l'ottuso. Saggi critici III*. Torino: Einaudi.

- Booth T., Ainscow M. (2014). *Il Nuovo Index per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- Bramanti A., Odifreddi D. (Eds.). (2006). *Capitale umano e successo formativo: strumenti, strategie, politiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Branchesi L. (Ed.) (2003). *Laboratori musicali nel sistema scolastico. Valutazione dell'Innovazione*. Roma: Armando.
- Branchesi L. (Ed.) (2006). *Laboratori musicali. Continuità e qualità. Valutazione dell'innovazione 2*. Roma: Armando.
- Chiappetta Cajola L. (2008). Organizzare la didattica nella scuola dell'autonomia. In G. Domenici (ed.), *Nuove indicazioni per il curricolo* (pp. 55-77). Roma: Anicia.
- Chiappetta Cajola L. C., Traversetti M. (2017). *Metodo di studio e DSA: strategie didattiche inclusive*. Roma: Carocci.
- Chiappetta Cajola L., Rizzo A. L., Traversetti M. (2017). Pratiche inclusive con la musica nella scuola secondaria di I grado: una Design Based Research. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, X, Numero speciale: 99-114.
- Chiappetta Cajola L., Rizzo A.L. (2016). *Musica e inclusione. Teorie e strumenti didattici*. Roma: Carocci.
- Corbetta P. (2003). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche* (Vol. 3). Bologna: Il Mulino.
- Csikszentmihalyi M. (1975). *Beyond Boredom and Anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.
- D.lgvo 66/2017 - *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*.
- d'Alonzo L. (2004). *La gestione della classe*. Brescia: La Scuola.
- d'Alonzo L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.
- Delalande F. (2001). *La musica è un gioco da bambini*. Milano: FrancoAngeli.
- Delfrati C. (2008). *Fondamenti di pedagogia musicale*. Torino: EDT.
- DM 6 agosto 1999 - *Riconduzione ad ordinamento dei corsi sperimentali ad indirizzo musicale nella scuola media*.
- DM 8/11 - *Iniziative volte alla diffusione della cultura e della pratica musicale nella scuola, alla qualificazione dell'insegnamento musicale e alla formazione del personale ad esso destinato*.
- Ferreri L., Verga L. (2016). Benefits of Music on Verbal Learning and Memory. How and When Does It Work? *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 34, 2, December: 167-182.
- Fiocchetta G. (2008), *Musica e scuola*. Firenze: Le Monnier.
- Flaunacco E., Lopez L., Terribili C., Zoia S., Buda S., Tilli S., Monasta L., Montico M., Sila A., Ronfani L., Schön D. (2014). Rhythm perception and production predict reading abilities in developmental dyslexia. *Front. Hum. Neurosci*, 2, 8: 392.
- Guala C. (2003). *Interviste e questionari nella ricerca sociale applicata*. Soveria Mannelli: Rubbettino.

- Kirschner S., Tomasello M. (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior*, 31(5): 354-364.
- Land S., Jonassen D. H., Jonassen D. (2014). *Theoretical foundations of learning environments*. London: Routledge.
- Lee I., Mak P. (2018). Classroom atmosphere. *The TESOL encyclopedia of English language teaching*: 1-7.
- Legge 107/2017- *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.
- MacElroy B. (2000). Variables influencing dropout rates in Web-based surveys. *Quirk's Marketing Research Review*, 14(4): 50-52.
- Miur 2012-*Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del I ciclo di istruzione*.
- Miur 2013 - *Linee guida per progettare l'edilizia scolastica*.
- Moè A., De Beni R. (2002). Stile attributivo, motivazione ad apprendere ed atteggiamento strategico. Una rassegna. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 6(1): 5-36.
- Oblinger D. (2006). *Learning Spaces, Educause*. Disponibile online: www.educause.org/learningspaces.
- ONU (2006). *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*.
- ONU (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*.
- Patel A. D. (2010). *Music, language, and the brain*. Oxford: University Press.
- Perrenoud P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare*. Roma: Anicia.
- Rizzo A., Lietti M. (Eds.). *Musica e DSA. La didattica inclusiva dalla scuola dell'infanzia al conservatorio*. Milano: Rugginenti.
- Sanoff H. (2001). *School Building Assessment Methods*. Washington DC: National Clearinghouse for Educational Facilities.
- Sawyer K. (2012). *La forza del gruppo. Il potere creativo della collaborazione*. Firenze: Giunti.
- Sloboda J. (2002). Doti musicali e innatismo. In J.J. Nattiez, *Enciclopedia della musica* (ed.) (Volume II, pp. 509-529). Torino: Einaudi.
- Toni B. (ed.) (2009). *La regione in musica*. Napoli: Tecnodid.
- Trincherò R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Udvari-Solnar A. (1996). Theoretical influences on the establishment of inclusive practices. *Cambridge Journal of Education*, 26, 10: 101-120.
- UNESCO (2017). *A Guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: Unesco.
- Unesco-Kaces/Korea Arts and Culture Education Service (2010). *Arts Education Glossary Research*. Paris: Unesco.
- Vaughn K. (2000). Music and mathematics: Modest support for the oft-claimed relationship. *Journal of aesthetic education*, 34(3/4): 149-166.

- Watson M., Dalton J. (1997). *Among friends, Classrooms where caring and learning prevail*. Oakland: Developmental Studies Centre.
- WHO (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*.
- WHO (2013). *How to use ICF. A Practical Manual for using the ICF*
- Zammuner V.L. (2000). *Tecniche dell'intervista e del questionario*. Bologna: Il Mulino.