

Insegnamento dello strumento musicale e inclusione scolastica: una ricerca nazionale

Musical instrument teaching and school inclusion: a national research

Amalia Lavinia Rizzo

Università degli Studi Roma Tre, amalia.rizzo@uniroma3.it

Marina Chiaro

Università degli Studi Roma Tre, marinachiaro@gmail.com

Cristiano Corsini

Università degli Studi Roma Tre, cristiano.corsini@uniroma3.it

Filippo Sapuppo

Università degli Studi Roma Tre, filippo.sapuppo@uniroma3.it

In the perspective of a gradual improvement of school inclusion, music is considered a strategic experience to effectively respond to the needs of pupils with disabilities and specific learning disorders (SLD). In Italian schools, music is present in the nursery school and in the first cycle of education. It allows to positively face the challenge of inclusion by promoting a development that integrates linguistic, cognitive, motor, and socio-affective aspects, by motivating participation to collective activities and by helping to build respect for differences. Currently, in the first cycle school, the access of students with disabilities and SLD to musical instrument courses in music secondary schools (SMIM) is a particularly controversial issue since an elitist vision of music teaching is still working and, in fact, it excludes these students. In this framework, this paper presented a national research aimed, in one hand, to explore the practices of assessment and teaching for students with disabilities and with SLD widespread in SMIM and, in the other hand, to identify "essential guidelines" for the construction of a inclusive models of instrumental teaching.

Key-words: inclusive teaching, inclusive assessment, disability, specific learning disabilities, musical instrument.

abstract

Esiti di ricerca e riflessione sulle pratiche

(A. ricerca qualitativa e quantitativa; B. progetti e buone pratiche; C. strumenti e metodologie)



1. Lo strumento musicale nella scuola inclusiva del primo ciclo: il quadro teorico

Gli allievi con disabilità e gli allievi con disturbi specifici di apprendimento/DSA che frequentano la scuola italiana hanno il diritto a forme di insegnamento efficaci per attivare le strategie cognitive e metacognitive a sostegno dell'apprendimento (Legge 104/1992; D.leg.vo 96/2019; Legge 170/2010).

Tuttavia, nelle scuole si registrano molte criticità rispetto all'attivazione di una didattica capace di sviluppare al massimo grado possibile le potenzialità di suddetti allievi (Associazione Treelle *et al.*, 2011; Corte dei Conti, 2018).

Per contribuire al miglioramento della didattica inclusiva (Unesco, 2005, 2009, 2017), la ricerca qui presentata¹ fa riferimento alla possibilità di impiegare, quale facilitatore per il processo di inclusione, la ricaduta positiva dell'attività musicale sull'apprendimento e sullo sviluppo socio-emozionale degli allievi con disabilità (anche severe) o con DSA (Adamek & Darrow, 2010; Chiappetta Cajola *et al.*, 2017, 2019; Chiappetta Cajola & Rizzo, 2016, 2019; Rizzo, 2014; 2019).

L'esperienza sonora, infatti, promuove uno sviluppo integrale della persona (Koelsch & Friederici, 2003; Hallam, 2015), i processi cognitivi (Patel, 2010), linguistici (Kraus & Chandrasekaran, 2010), matematici (Vaughn, 2000), la memorizzazione (Ferreri & Verga, 2016), la lettura (Flaughnacco *et al.*, 2014, 2015), i livelli di benessere, l'autostima e la motivazione all'incontro con l'altro (Kirschner & Tomasello, 2010; Rizzo, 2018).

In linea con la tradizione pedagogica progressista (Dewey, 1923), l'educazione musicale è, infatti, considerata efficace per la trasformazione dei sistemi educativi (Unesco-Kaces, 2010) e la presenza della musica è ritenuta un indicatore di pratiche inclusive (Booth & Ainscow, 2014), nonché un fattore ambientale che può facilitare il "funzionamento umano" (WHO, 2001-2017).

Per Nussbaum (2011), la musica promuove la formazione di cittadini responsabili e negli Stati Uniti, la legge *Every Student Succeeds Act* del 2015 ha riconosciuto il ruolo della musica nella "wellrounded-education" degli allievi (Darrow, 2016).

Rispetto allo sviluppo cognitivo, le neuroscienze hanno inoltre dimostrato che il network neuronale dell'abilità linguistica è strettamente connesso con quello delle abilità musicali (Patel, 2010). In particolare, l'area di Broca si attiva con il ruolo di organizzatore sintattico durante l'esperienza linguistica e musicale (Koelsch & Friederici, 2003). In una metanalisi (Gordon *et al.*, 2015), emerge l'effetto positivo del training musicale sulla lettura. Inoltre, è stato dimostrato che fare musica in modo sistematico modifica aspetti importanti delle funzioni e della struttura cerebrale, potenzia la memoria di lavoro, la concentrazione e l'attenzione (Rolka & Silverman, 2015).

In questo quadro, la scuola italiana del primo ciclo si avvale da molto tempo dell'insegnamento della musica quale disciplina curricolare. Non potendo in questa sede ripercorrere tutte le tappe della storia dell'educazione musicale in Italia (Badolato & Scalfaro, 2013), vale ricordare che, seppur con finalità ricreative e socializ-

1 Progetto di ricerca biennale dal titolo *L'insegnamento dello strumento musicale nella didattica inclusiva: facilitatore o barriera per l'apprendimento e la partecipazione degli allievi con disabilità e con DSA? Una ricerca nazionale nella scuola secondaria di I grado* finanziato dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre nell'anno 2020-2021.



zanti, la musica è entrata nella scuola con i programmi della “Scuola Elementare” redatti da Lombardo Radice per la riforma Gentile del 1923. Tali finalità permarranno fino ai programmi per le scuole medie del 1979 e a quelli per la scuola elementare del 1985 quando alla musica viene riconosciuto un ruolo essenziale nell’educazione globale degli allievi, al pari delle altre discipline.

Ma sarà a partire dal *Progetto Speciale Musica* del 1998 che inizierà la valorizzazione della pratica musicale che, dal 2006, ha avuto un eccezionale impulso grazie all’azione del *Comitato MIUR per l’apprendimento pratico della musica*. Tra le azioni più significative per la valorizzazione dell’esperienza musicale a fini educativi, si citano il DM 8/2011 *Pratica musicale nella scuola primaria*, con le relative linee guida, il decreto legislativo n. 60/2017 *Norme sulla promozione della cultura umanistica, sulla valorizzazione del patrimonio e delle produzioni culturali e sul sostegno della creatività* (decreto attuativo della legge 107/2015), e il *Piano triennale delle arti* (DPCM 30 dicembre 2017) che promuove, sin dalla scuola dell’infanzia, lo studio, la conoscenza storico-critica e la pratica anche della musica, quale requisito fondamentale del curriculum.

Attualmente nella scuola secondaria di I grado, la musica è presente anche come insegnamento della disciplina “strumento musicale” introdotta nelle scuole a indirizzo musicale (SMIM) per integrare ed arricchire l’offerta formativa della scuola a livello interdisciplinare (DM 201/1999; Legge 124/1999; MIUR, 2012).

Tenendo conto della valenza della musica d’insieme, l’insegnamento strumentale partecipa alla formazione del pre-adolescente (MIUR, 2012) offrendo occasioni di maturazione di una pluralità di dimensioni (cognitiva, procedurale-esecutiva, estetico-emotiva, improvvisativo-compositiva; orientativa, auto-percettiva, sociale), con il compito di fornire ulteriori occasioni di integrazione e di crescita anche ad alunni “portatori di situazioni di svantaggio” (DM 201/1999).

Anche i docenti di strumento musicale, quindi, sono chiamati a potenziare l’istruzione inclusiva (Coe, 2018; Gwen, *et al.*, 2017) e a saper attuare una didattica individualizzata/personalizzata, con particolare attenzione all’obiettivo dell’inclusione degli alunni con disabilità e, più in generale, con bisogni educativi speciali.

2. Problema affrontato

Nonostante il potenziamento dell’offerta musicale della scuola rappresenti un’occasione per l’inclusione degli allievi con disabilità o DSA, va rilevato che l’impostazione dell’insegnamento dello strumento musicale non sempre risulta coerente con la visione educativa e inclusiva della scuola del I ciclo. Tale considerazione scaturisce anche da una recente ricerca finanziata dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università degli Studi Roma Tre per approfondire la possibilità di impiego della musica a sostegno dell’inclusività del curriculum degli istituti comprensivi (Chiappetta Cajola & Rizzo, 2019; Rizzo, 2017, 2018; Rizzo & De Angelis, 2019).

In particolare, negli atteggiamenti dei docenti, la ricerca ha individuato una serie di elementi critici, tra cui la presenza di una visione ancora elitaria dell’insegnamento della musica e una sorta di erronea identificazione tra le finalità della SMIM con le finalità professionalizzanti del Conservatorio.

Evidentemente, ciò costituisce un grande ostacolo al successo formativo degli allievi con disabilità e con DSA, soprattutto nella misura in cui venisse loro limitato l’accesso ai corsi di strumento a causa di un’erronea interpretazione della prevista



“prova orientativo-attitudinale predisposta dalla scuola per gli alunni che all’atto dell’iscrizione abbiano manifestato la volontà di frequentare i corsi” (DM 201/1999).

Se tale prova venisse interpretata come una prova a carattere selettivo basata sull’accertamento di una competenza strumentale pregressa indispensabile per l’iscrizione, ciò porterebbe all’esclusione di quegli allievi con disabilità o con DSA che non possono “competere” con i loro coetanei.

Quanto brevemente descritto rappresenta una questione da approfondire anche perché la progettazione di valutazioni inclusive dirette a costruire un ponte più forte tra i risultati della valutazione stessa e la trasformazione della società è da tempo considerata una questione ineludibile per affrontare efficacemente le sfide imposte dal diritto all’inclusione scolastica degli allievi con bisogni educativi speciali.

La diffusione di una cultura valutativa in grado di agire come vero e proprio fattore di inclusione (Corsini, 2018) trova i suoi fondamenti epistemologici nel *formative assessment* (Scriven, 1967), nell’*authentic assessment* (Wiggins, 1998), nell’*assessment for learning* (Stiggins, 2002; Wiliam, 2011), nell’*inclusive assessment* (Watkins, 2007), nell’*assessment as learning* (Earl, 2013).

La necessità di un approccio inclusivo ed equo alla didattica e alla valutazione (Chiappetta Cajola, 2014), dunque, rientra in un approccio educativo teso a valorizzare le differenze di un’ampia varietà di allievi (Grace & Gravestock, 2009), focalizzando, ad esempio, la necessità di rendere accessibile l’insegnamento anche in caso di disabilità (Fuller, Bradley, & Healey, 2004; Riddell, *et al* 2007).

Tale proposito è in linea tanto con l’impegno internazionale di promuovere una sempre migliore partecipazione ai percorsi formativi (Unesco, 2017), quanto con l’implementazione di un *inclusive assesment* fondato su “una metodologia di valutazione equa ed efficace che metta tutti gli studenti nelle condizioni di dimostrare il loro pieno potenziale, cosa loro conoscono, comprendono e possono fare” (Hockings, 2010, p.2).

Il dialogo tra il processo di valutazione e quello di inclusione è, quindi, ormai non solo possibile, ma necessario ed è stato considerato in termini di reciprocità (Aquario, 2015) anche nell’istruzione secondaria di II grado e nell’università (Ashworth, Bloxham & Pearce, 2010; Burgstahler, & Cory, 2009; Butcher *et al.*, 2010; Marquis *et al.*, 2016; Legge 17/1999; Legge 170/2010).

3. Obiettivi della ricerca e universo di riferimento

Allo stato attuale della conoscenza, non è possibile accedere a statistiche sul numero degli allievi con disabilità o con DSA iscritti ai corsi di strumento e non si ha un quadro, neppure parziale, dei criteri di organizzazione e di valutazione delle prove orientativo-attitudinali adottati dalle SMIM in relazione a suddetti allievi. Tantomeno, si conoscono le modalità con cui i docenti delle SMIM affrontano il piano organizzativo-didattico delle lezioni individuali e d’insieme degli allievi con disabilità o DSA eventualmente ammessi. Pertanto, la presente ricerca prosegue il filone di indagine, già avviato nell’Università Roma Tre, su come il rapporto dialettico tra didattica musicale ed educazione speciale possa potenziare l’inclusività del curriculum e, nello specifico, affronta il problema di come offrire alla SMIM le necessarie indicazioni a carattere organizzativo-didattico per rendere l’insegnamento dello strumento musicale un contesto che sostiene i processi inclusivi nel curriculum di classe e di istituto.



In tale quadro, la ricerca persegue i seguenti obiettivi: a) esplorare le prassi di organizzazione e di valutazione della prova orientativo-attitudinale ai corsi di strumento in riferimento agli allievi con disabilità e con DSA diffuse nelle SMIM; b) analizzare le relazioni tra le procedure attivate nelle SMIM, gli strumenti utilizzati e le indicazioni normative, individuando i punti di forza e le eventuali criticità in riferimento alla prospettiva dell'inclusione scolastica e del "funzionamento umano" degli allievi con disabilità e con DSA; c) rilevare, analizzare e documentare le modalità didattico-valutative attivate nelle SMIM che facilitano l'apprendimento strumentale e la partecipazione ad attività di musica d'insieme degli allievi con disabilità e con DSA; d) individuare "linee guida" essenziali per la costruzione di modelli inclusivi di insegnamento strumentale nelle SMIM con una parte dedicata all'innovazione della formazione dei docenti di strumento in prospettiva inclusiva; e) diffondere gli esiti della ricerca a livello nazionale ed internazionale.

In coerenza con gli obiettivi descritti, è stato individuato come universo di riferimento il totale delle SMIM presenti sul territorio nazionale (n. 1845)².

4. Metodologia, strumenti e macro-fasi di ricerca

La ricerca – a carattere teorico/esplorativo (Lucisano & Salerno, 2012), realizzata grazie alle competenze di un gruppo di ricerca multidisciplinare³ – impiegherà, per la raccolta e l'analisi dei dati, l'approccio dei *mixed methods*, (Trincherò, 2002; Creswell & Plano Clark, 2011) che comporta delle operazioni di integrazione e combinazione in un unico studio, delle tecniche, metodi, concetti o linguaggi appartenenti alla ricerca quantitativa e qualitativa (Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Creswell & Plano Clark, 2011) secondo le modalità di seguito descritte.

L'indagine quantitativa si avvrà di una *websurvey* per rilevare: numero dei corsi di strumento musicale frequentati da allievi con disabilità o DSA; criteri e modalità di somministrazione della prova di accesso; caratteristiche generali degli studenti di strumento musicale; impostazione didattico-valutativa delle SMIM in prospettiva inclusiva; bisogni formativi dei docenti di strumento sull'inclusione scolastica.

I dati saranno analizzati secondo i metodi della statistica descrittiva e della statistica inferenziale.

L'approfondimento qualitativo verrà realizzato mediante:

- *focus-group* formato dal gruppo di ricerca e da insegnanti SMIM – individuati a seguito di un confronto tra il gruppo di ricerca e gli Uffici Scolastici Regionali – che hanno impostato un insegnamento inclusivo dello strumento musicale. Da gennaio 2021, i componenti del focus-group si incontreranno in tre incontri, inizialmente previsti in presenza e adesso programmati su piattaforma Teams;

2 Il data base completo delle SMIM è stato fornito dal *Comitato MIUR per l'apprendimento pratico della musica*, presieduto da Luigi Berlinguer con cui si è avviata una formale collaborazione.

3 Il gruppo di ricerca è formato da: Lucia Chiappetta Cajola (Università degli Studi Roma Tre), Barbara De Angelis (Università degli Studi Roma Tre), Cristiano Corsini (Università degli Studi Roma Tre), Ada Manfreda (Università degli Studi Roma Tre), Filippo Sapuppo (Università degli Studi Roma Tre), Marina Chiaro (Università degli Studi Roma Tre), Marianna Traversetti (Università degli Studi dell'Aquila), Federica Pilotti (Comitato per l'apprendimento pratico della musica), Annalisa Spadolini (Comitato per l'apprendimento pratico della musica), Cristiana Lucarelli (IRCCS Santa Lucia), Maria Teresa Palermo (Conservatorio di Cesena), Ester Caparrós Martín (Università di Malaga, Spagna). Il coordinatore scientifico è Amalia Lavinia Rizzo (Università degli Studi Roma Tre).



- *analisi documentale* di programmazioni, PEI, PDP, PTOF, Piani per l'inclusione delle scuole del focus-group per approfondire gli obiettivi conoscitivi;
- interviste *face to face* ai dirigenti scolastici di suddette SMIM per fare emergere le politiche e le pratiche che valorizzano la musica per la *governance* inclusiva scuola-famiglia-territorio.

I dati qualitativi saranno analizzati in relazione a indicatori inclusivi (Booth & Ainscow, 2014) e nella prospettiva del “funzionamento umano”, tenendo conto delle connessioni esistenti tra la progettazione curricolare dello strumento musicale, i Piani Educativi Individualizzati degli allievi con disabilità e i Piani Didattici Personalizzati degli allievi con DSA.

L'universo di riferimento è rappresentato da tutte SMIM del territorio nazionale (n. 1.845), ripartite per area geografica come rappresentato nella seguente tabella.

Regione	v.a.	v. %
Abruzzo	43	2,3%
Basilicata	57	3,1%
Calabria	176	9,5%
Campania	264	14,3%
Emilia Romagna	64	3,5%
Friuli	16	0,9%
Lazio	150	8,1%
Liguria	36	2,0%
Lombardia	166	9,0%
Marche	38	2,1%
Molise	26	1,4%
Piemonte	82	4,4%
Puglia	127	6,9%
Sardegna	70	3,8%
Sicilia	268	14,5%
Toscana	93	5,0%
Umbria	20	1,1%
Veneto	149	8,1%
Totale complessivo	1845	100,0%

Tabella 1 Ripartizione scuole SMIM per area geografica.

Il progetto, iniziato a gennaio 2020, ha durata biennale e si articola in quattro macrofasi:

1. messa a punto degli strumenti di rilevazione con il coinvolgimento dei referenti all'inclusione e alla musica degli Uffici Scolastici Regionali;
2. invio della *websurvey* al totale universo delle SMIM e analisi dati quantitativi;
3. individuazione dei componenti dei focus-group anche con il coinvolgimento degli Uffici Scolastici Regionali, realizzazione dei focus-group, interviste ai dirigenti, acquisizione della documentazione e analisi dei dati;
4. scrittura del report di ricerca e disseminazione nazionale e internazionale⁴.

4 Nell'anno 2020, la ricerca è stata oggetto di confronto nel convegno internazionale: “*Online congress in honor of the centenary of Piero Farulli's birth*” (organizzato dal Comitato Nazionale per le cele-



5. L'indagine quantitativa e la websurvey: tempi e modalità di rilevazione dei risultati

A causa dell'emergenza COVID-19, la messa a punto condivisa del questionario e l'invio alle scuole hanno subito un forte rallentamento⁵.

Per la redazione del questionario, si è proceduto come segue:

- il gruppo di ricerca ha messo a punto la prima versione che è stata poi diffusa negli Uffici Scolastici Regionali al fine di essere condivisa con i referenti per la musica e per l'inclusione (giugno 2020);
- gli uffici degli uffici Scolastici Regionali hanno inviato le loro considerazioni (settembre 2020), a seguito delle quali è stata redatta la versione definitiva (ottobre 2020).

La versione definitiva del questionario, implementata sulla piattaforma *Lime-survey* e inviata alle scuole, si compone di cinque sezioni/aree tematiche (fig. 1), articolate in n. 64 domande strutturate rivolte al Dirigente Scolastico che, per la compilazione, è previsto venga coadiuvato dal referente per lo strumento musicale e dal referente per l'inclusione della scuola.

Sezioni	Aree tematiche	Numero domande
1	Caratteristiche descrittive della scuola ad indirizzo musicale	17
2	Allievi con disabilità	16
3	Allievi con DSA	16
4	La didattica dello strumento durante il COVID-19	2
5	La formazione degli insegnanti di strumento musicale	3

Tabella 2 Sezioni e aree tematiche del questionario inviato alle SMIM

Le scuole hanno iniziato a rispondere e la chiusura dell'indagine quantitativa è prevista per il 10 febbraio 2021.

5. Risultati attesi al termine della ricerca

I risultati attesi dalla ricerca concernono una affidabile conoscenza dello stato in cui versano le prassi di accesso e le modalità didattico-valutative attivate nelle scuole secondarie ad indirizzo musicale (SMIM) per gli allievi con disabilità e con disturbi specifici di apprendimento (DSA) dell'intero territorio nazionale, in quanto indicatori significativi dello stato del processo di inclusione.

brazioni del Centenario della nascita di Piero Farulli) e nei convegni nazionali: "Didattica e inclusione scolastica. Non uno di meno" (organizzato dall'Università di Bolzano), "Settimana nazionale della Musica 2020" (organizzato dal Comitato per l'apprendimento pratico della musica e dall'INDIRE).

- 5 L'invio del questionario alle scuole, inizialmente previsto per aprile 2020, è avvenuto nel novembre 2020.



Dal quadro conoscitivo, arricchito da tali dati, ci si aspetta di far emergere gli elementi riconducibili a “linee guida” essenziali per orientare la *governance* inclusiva delle SMIM riferita alle modalità di accesso degli allievi con disabilità e con DSA ai corsi di strumento e all’impiego di pratiche didattico-valutative ad alta valenza inclusiva.

Alla luce della prospettiva del “funzionamento umano” e delle più recenti indicazioni nazionali e internazionali sulle caratteristiche dell’insegnante inclusivo, nelle linee guida saranno fornite anche indicazioni per l’innovazione della formazione dei docenti di strumento in prospettiva inclusiva.

Le linee guida potranno costituire il punto di partenza per il miglioramento dei livelli di inclusività delle scuole e un ulteriore sviluppo della presente ricerca. Le “linee guida” saranno condivise, a livello nazionale, con il “Comitato per l’apprendimento pratico della musica” e, a livello internazionale, con la “Red Docente en Innovación e Inclusión educativa” (REDIN)⁶ e successivamente diffuse nelle scuole.

Riferimenti bibliografici

- Adamek, M., & Darrow, A. (2010). *Music in Special Education* (2nd edition). Silver Spring (MD): American Music Therapy Association.
- Aquario, D. (2015). Valutare senza escludere. *Processi e strumenti valutativi per un’educazione inclusiva*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Ashworth, M., Bloxham, S., & Pearce, L. (2010). Examining the tension between academic standards and inclusion for disabled students: The impact of marking of individual academics’ frameworks for assessment. *Studies in Higher Education*, 35(2), 209-223.
- Associazione Treelle, Caritas Italiana and Fondazione Giovanni Agnelli. 2011. *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: Bilancio e proposte*. Trento: Erickson.
- Badolato, N., & Scalfaro, A. (2013). L’educazione musicale nella scuola italiana dall’unità ad oggi. *Musica Docta*, 3(1), 87-99.
- Ballard, K. (ed.) (1999). *Inclusive education: International voices on disability and justice*. London: Falmer.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Il Nuovo Index per l’inclusione*. Roma: Carocci.
- Burgstahler, S. E., & Cory, R.C. (eds.) (2009). *Universal design in higher education: From principles to practice*. Cambridge: Higher Education Press
- Butcher, J., Sedgwick, P., Lazard, L., & Hey, J. (2010). How might inclusive approaches to assessment enhance student learning in HE? *Enhancing the Learner Experience in Higher Education*, 2(1), 25-40.
- Chiappetta Cajola, L. (2014). Fondamenti teorici e operativi per una didattica dell’inclusione. In F. Ferrari, G. Santini (a cura di). *Musiche inclusive* (pp. 11-36). Roma: Universalita.
- Chiappetta Cajola, L., & Rizzo, A.L. (2016). *Musica e inclusione. Teorie e strumenti didattici*. Roma: Carocci.
- Chiappetta Cajola, L., & Rizzo, A.L. (2018). Profili professionali nel sistema scolastico italiano e competenze di governance nella prospettiva inclusive. In S. Olivieri, L. Binanti, S. Colazzo, M. Piccinno (eds), *Scuola Democrazia Educazione* (pp. 349-354). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Chiappetta Cajola, L., & Rizzo, A.L. (2019). The play-music workshop as a physical and symbolic space to promote inclusive education. *Pedagogia oggi*, XVII, 1, 445-462.

6 La REDIN, rete di ricerca di docenti di eccellenza è attiva dal 2019 tra l’Università di Malaga (Spagna), l’Università Roma Tre e l’Università Sapienza di Roma.



- 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*, anno X, Numero speciale 2017. Didattica e saperi disciplinari, 99-114.
- Chiappetta Cajola, L., Traversetti, M., Lopez, L., & Rizzo, A.L. (2019). La musica per lo sviluppo delle abilità di lettura degli allievi con dislessia. Il dialogo tra neuroscienze cognitive e didattica inclusiva. *Nuova Secondaria*, XXXVII, 3, 133-145.
- CoE (2018). *Raccomandazione del consiglio del 22 maggio 2018 sulla promozione di valori comuni, di un'istruzione inclusiva e della dimensione europea dell'insegnamento*.
- Corsini, C. (2018). Inclusione e culture valutative. In S. Polenghi, M. Fiorucci, L. Agostinetto (eds.), *Diritti, Cittadinanza, Inclusione* (pp. 85-94). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Corte dei Conti (2018). *Gli interventi per la didattica a favore degli alunni con disabilità e bisogni educativi speciali (ANNI 2012-2017)*.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- D.leg.vo 96/2019. Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, recante: «Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107.
- D.leg.vo n. 60/2017 *Norme sulla promozione della cultura umanistica, sulla valorizzazione del patrimonio e delle produzioni culturali e sul sostegno della creatività*.
- Darrow, A.A. (2016). The Every Student Succeeds Act (ESSA) What It Means for Students With Disabilities and Music Educators. *General Music Today*, 30, 41- 44.
- Dewey, J. (1923). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.
- DM 201/1999. *Riconduzione ad ordinamento dei corsi sperimentali ad indirizzo musicale nella scuola media ai sensi della legge 3 maggio 1999, n. 124, art. 11, comma 9*.
- DM 8/2011. *Pratica musicale nella scuola primaria*,
DPCM 30 dicembre 2017. *Piano triennale delle arti*.
- Rolka, E.J., & Silverman, M.J. (2015). A systematic review of music and dyslexia. *The Arts in Psychotherapy*, 46, 24-32.
- Earl, L.M. (2013). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Ferrari, F., Santini, G. (2014). *Musiche inclusive*. Roma: Universitalia.
- 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 2016, 167-182.
- Flaugnacco, E., Lopez, L., Terribili, C., Montico, M., Zoia, S., & Schön, D. (2015). Music Training Increases Phonological Awareness and Reading Skills. Developmental Dyslexia: A Randomized Control Trial. *PLoS ONE*, 10(9): e0138715. doi:10.1371/journal.pone.0138715.
- Flaugnacco, 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.
- Fuller, M., Healey, M., Bradley, A., & Hall, T. (2004). Barriers to learning: a systematic study of the experience of disabled students in one university. *Studies in higher education*, 29(3), 303-318.
- Grace, S. & Gravestock, P. (2009). *Inclusion and diversity: Meeting the needs of all students*. New York: Routledge.
- Gwen, L., Marquis, E., Fuller, E., Newman, T., Qiu, M., Nomikoudis, M., Roelofs, F., & van Dam, L. (2017). Moving towards Inclusive Learning and Teaching: A Synthesis of Recent Literature. *Teaching & Learning Inquiry*, 5(1), 9-21. <https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.5.1.3>.
- Hallam, S., & Council, M. E. (2015). *The power of music: A research synthesis of the impact of actively making music on the intellectual, social and personal development of children and young people*. International Music Education Research Centre (iMerc).



- Hockings, C. (2010). *Inclusive learning and teaching in higher education: A synthesis of research*. New York: Higher Education Academy.
- Kirschner S., & Tomasello M. (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior*, 31(5), 354-364.
- Legge 104/1992. *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*.
- Legge 17/1999. *Integrazione e modifica della legge-quadro 5 febbraio 1992, n. 104, per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*.
- Legge 3 maggio 1999, n. 124. *Disposizioni urgenti in materia di personale scolastico*.
- Legge 170/2010. *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*.
- Lucisano P., & Salerni A. (2012). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Nussbaum, M.C. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: il Mulino.
- Marquis, E., Fudge Schormans, A., Jung, B., Vietinghoff, C., Wilton, R., & Baptiste, S. (2016). Charting the landscape of accessible education for post-secondary students with disabilities. *Canadian Journal of Disability Studies*, 5(2), 31-71.
- Miur (2012). *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'Infanzia e del I ciclo di istruzione*.
- Johnson R. B. & Onwuegbuzie A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm whose Time has Come. In *Educational Researcher*, 7(33), 14-26.
- Kraus, N., & Chandrasekaran, B. (2010). *Music training for the development of auditory skills*. *Nat. Rev. Neuroscience*, 11, 599-605.
- OECD (2005-2007). *Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages. Policies, statistics and indicators*. Paris: OECD.
- Patel, A. D. (2010). *Music, language, and the brain*. Oxford: University Press.
- Gordon, R.L., Fehd, H., & Mc Candliss, B.D. (2015). *Does music training enhance literacy skills? A Meta-Analysis*. «Front. Psychol», 6, 1777.
- Riddell, S., Weedon, E., Fuller, M., Healey, M., Hurst, A., Kelly, K., & Piggott, L. (2007). Managerialism and equalities: Tensions within widening access policy and practice for disabled students in UK universities. *Higher Education*, 54(4), 615-628.
- Rizzo, A.L. (2014). Didattica ludica e giochi musicali nella prospettiva inclusiva: il ruolo dell'insegnante/musicista di sostegno. In F. Ferrari, G. Santini. *Musiche inclusive* (pp. 49-83). Roma: Universitalia.
- Rizzo, A.L. (2017). Didattica della musica e inclusione scolastica. In *Giornata della ricerca 27 febbraio 2017* (pp. 119-121). Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre.
- Rizzo, A.L. (2018). Migliorare le relazioni tra compagni: l'Efficacia del laboratorio musicale per l'inclusione degli allievi con disabilità nella scuola secondaria di I grado. In G. Sellari, T. Visioli (eds.). *Educare alle Emozioni. Promuovere relazioni positive nella Scuola* (pp. 173-220). Roma: Universitalia.
- Rizzo, A.L. (2019). L'insegnante musicista di sostegno come motore per l'inclusione scolastica nella scuola secondaria di I grado: progettazione, didattica e valutazione. In L. Bertazzoni, M. Filippa, A.L. Rizzo (eds.), *La musica nella relazione educativa e nella relazione di aiuto* (pp. 67-100). Macerata: eum edizioni università di macerata.
- Rizzo A.L., Lietti M.T. (Eds.). *Musica e DSA. La didattica inclusiva dalla scuola dell'infanzia al conservatorio*. Milano: Rugginenti.
- Rizzo, A.L., & De Angelis, B., (2019). La progettualità inclusiva nel PTOF: il ruolo della dimensione ludico-musicale. In Elia G., Polenghi S., Rossini V. (eds.), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative* (pp. 625-636). Lecce: Pensa Multimedia.
- Koelsch, S., & Friederici, A.D. (2003). *Toward the neural basis of processing structure in music: comparative results of different neurophysiological investigation methods*. *Annals of the New York Academy of Sciences, The Neurosciences and Music*, 999, 15-28.



- Scriven M. (1967). The methodology of evaluation. In R.W. Tyler, R.M. Gagne, M. Scriven (eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (Vol. I, pp. 39-83). Chicago: Rand McNally.
- Stiggins, R.J. (2002). Assessment crisis: The absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 758-765.
- Trinchero, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Goswami, U. (2011). A temporal sampling framework for developmental dyslexia. *Trends in cognitive sciences*, 15, 3-10,
- Unesco (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: Unesco.
- Unesco (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: Unesco.
- 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.
- Watkins, A. (2007). *Assessment in inclusive settings: key issues for policy and practice*. Odense: European Agency for Development in Special Needs.
- WHO (2001-2017). *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneva: WHO.
- Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco: Jossey-Bass.
- William, D. (2011). What is assessment for learning. *Studies in Educational Evaluation*, 37, 3-14.