

Pratiche inclusive con la musica nella scuola secondaria di I grado: una *Design Based Research*

Lucia Chiappetta Cajola • Università degli studi RomaTre, lucia.chiappettacajola@uniroma3.it

Amalia Lavinia Rizzo • Università degli studi RomaTre, amalia.rizzo@uniroma3.it

Marianna Traversetti • Università degli studi RomaTre, marianna.traversetti@uniroma3.it

Inclusive practices with music in lower secondary school: a *Design Based Research*

La didattica della musica consente di affrontare sul piano operativo la sfida dell'inclusione soprattutto se si realizza in laboratori interdisciplinari nel curricolo di classe e di istituto. La musica, infatti, promuove la partecipazione e l'apprendimento di tutti gli allievi e contribuisce a costruire atteggiamenti aperti al rispetto delle differenze. Attraverso una *Design-Based-Research*, condotta nella prospettiva dell'*Evidence-Based-Education* in ambito educativo speciale, è stata verificata l'efficacia di tali laboratori nella scuola secondaria di I grado.

Il livello di inclusione registrato nelle classi di intervento, è risultato maggiore sia rispetto al momento di avvio della procedura sperimentale, sia rispetto alle corrispondenti classi parallele.

Parole chiave: inclusione scolastica, didattica della musica, fattori ambientali, ICF-CY, Evidence Based Education.

Music training allows to take on the challenge of inclusion at a practical level, especially if it is realized through interdisciplinary workshops within the class and school curriculum. In fact, music promotes full participation and learning of all pupils and it contributes to build an open attitude towards diversity. Through a *Design-Based-Research*, led according to the *Evidence-Based-Education* perspective within the special education setting, the efficiency on such workshops in lower secondary school has been verified. The level of inclusion noticed in the intervention classes has increased compared to both the starting of the experimental procedure and the corresponding classes.

Keywords: school inclusion, music teaching, environmental factors, ICF-CY, Evidence Based Education

99

Strategie e metodologie didattiche nell'insegnamento delle discipline

Pratiche inclusive con la musica nella scuola secondaria di I grado: una *Design Based Research*

1. La musica nella scuola italiana: una considerazione iniziale

La musica come disciplina obbligatoria è entrata nella scuola italiana con i programmi della “Scuola Elementare” redatti da Lombardo Radice in occasione della riforma Gentile del 1923 (RD 1 ottobre 1923, n. 2185)¹. A seguito delle riflessioni di Rosa Agazzi (1908) sull’importanza della musica nell’educazione dei bambini, la disciplina è stata inserita negli “Insegnamenti artistici” della scuola con la denominazione *Canto*, ma con finalità esclusivamente ricreative e socializzanti². Tali finalità permarranno per lungo tempo e bisognerà aspettare i programmi per le Scuole medie (DM 9 febbraio 1979) e la riforma dei programmi della Scuola elementare (DPR 12 febbraio 1985)³ per superare un’idea meramente edonistica della musica⁴ e riconoscerle, al pari delle altre discipline, un ruolo essenziale nell’educazione globale dei soggetti in età evolutiva⁵. Attualmente, la musica è considerata una disciplina che concorre pienamente alla formazione di ciascun allievo in quanto offre gli strumenti cognitivi, simbolici, linguistici ed emotivi per affrontare positivamente l’incertezza e la mutevolezza degli scenari sociali e professionali, presenti e futuri (Miur, 2012a)⁶.



- 1 Nelle scuole medie, l’Educazione Musicale diventa obbligatoria per un’ora a settimana solo per il primo anno, e facoltativa per gli altri due, con la legge n.1852 del 1962. Nel 1977, l’obbligatorietà viene estesa a tutti e tre gli anni per due ore settimanali (Legge 16 giugno 1977, n. 348).
- 2 Per una rassegna delle tappe della storia dell’Educazione musicale in Italia, si veda Badolato, Scalfaro, 2013.
- 3 Nel 1979 la denominazione della disciplina era “Educazione Musicale”, mentre in quelli del 1985 “Educazione al suono e alla musica”. Nella scuola del I ciclo, entrambe le denominazioni saranno modificate in “Musica” nel 2004 con la riforma Moratti (Dlgs 19 febbraio 2004, n. 59).
- 4 Il riduzionismo edonistico che vede nell’educazione musicale solo un “sollevio dell’attività mentale” (Badolato, Scalfaro, 2013) ha un’illustre matrice kantiana. Nella *Critica del giudizio*, infatti, Kant (1790) ha definito la musica “godimento piuttosto che cultura” e, considerandola “mera sensazione”, le ha attribuito un ruolo decisamente inferiore a quello delle altre arti dando l’avvio ad un’idea di musica come “trastullo uditivo” che si è diffusa in ambito educativo e didattico con ripercussioni decisamente negative (Delfrati, 1989).
- 5 L’Educazione musicale, ritenuta educazione intellettuale e linguistica, era stata inserita anche negli Orientamenti della scuola materna statale (DPR 10 settembre 1969, n. 647; DM 3 giugno 1991). Nelle Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del I ciclo di istruzione (Miur, 2012a), la musica è inserita nel Campo di esperienza “Immagini, suoni, colori”.
- 6 La cultura e la pratica musicale sono state riconosciute quale requisito fondamentale di tutti i gradi di istruzione e formazione del sistema scolastico italiano dal decreto n. 382 recante norme sulla promozione della cultura umanistica, sulla valorizzazione del patrimonio e delle produzioni culturali e sul sostegno della creatività. Il decreto attuativo della legge 107 del 2015, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*, è stato approvato in via preliminare dal Consiglio dei Ministri il 16 gennaio 2017.

2. Valenza formativa e funzioni della musica

Mediante attività di vario genere, quali il canto, la pratica degli strumenti musicali, la produzione creativa, l'ascolto, la comprensione e la riflessione critica, la musica mette a disposizione della progettazione curricolare un'esperienza estetica con valenza altamente formativa (Anceschi, 2009). Tale esperienza attiva abilità fisiche e cognitive complesse (Clarke, 2002), nonché la loro interazione finalizzata al controllo cognitivo del proprio movimento, alla determinazione del tempo dell'esecuzione e alla coordinazione con gli altri esecutori durante le attività di musica d'insieme (Shaffer, 1984). Inoltre, essa eleva il livello della vita emotiva delle persone (Sloboda, 1988) e promuove l'integrazione di tutte le componenti della personalità (percettivo-motorie, cognitive e affettivo-sociali) contribuendo al benessere psico-fisico di tutti gli allievi⁷. Nella dialettica tra esperienza estetica e comprensione dell'oggetto musicale⁸, alla didattica musicale è riconosciuta una vera e propria valenza creativa e trasfigurativa (Frabboni, Pinto Minerva, 2003) e una rilevante *pertinenza conoscitiva* in quanto, dopo il piacere suscitato dall'attività, consente di far scattare il pensiero, intrecciando il piacere stesso con la memoria, la riflessione e la conoscenza (Galli, 2009). La dimensione estetica, inoltre, amplifica ulteriormente la portata educativa della didattica musicale di cui alimenta il lavoro mitopoietico necessario per operare quei collegamenti simbolici necessari per accedere verso la coscienza di sé, della natura umana e del mondo (Dallari, 2009). Quindi, accedere all'universo estetico, percorrerlo e abitarlo creativamente partecipando ad attività musicali adeguatamente progettate, diventa per gli allievi un'occasione per diventare creatori e produttori di cultura (Rodari, 1973) e per prendere coscienza delle proprie emozioni, delle proprie possibilità creative e, più in generale, delle possibilità generali della vita umana (Nussbaum, 2014). In questa visione, le "funzioni" della musica (Merriam, 2000) a scuola hanno un carattere sia individuale sia sociale. Le prime riguardano la formazione dell'allievo come fruitore dell'esperienza musicale e quindi le questioni collegate all'estetica della ricezione (Borio, Garda, 1989); le seconde tengono conto degli usi sociali della musica (Merriam, 2000) e dei suoi fini espressivi, sociali e senso-motori (Giannattasio, 1992). A seguito degli studi antropologici, musicologici e pedagogici condotti in questo ambito⁹, le "funzioni formative" richieste all'impiego della musica a scuola sono state definite *cognitivo-culturale, linguistico-comunicativa, emotivo-affettiva, identitaria e interculturale, relazionale, critico-estetica*¹⁰. Tali funzioni sono interdipendenti tra loro e consentono alla musica di essere anche un'occasione da non perdere per gettare una "scialuppa pedagogica ad allievi pericolosamente esposti, senza protezione, al quotidiano diluvio della cultura mercificata e consumistica dei mezzi di comunicazione di massa" (Frabboni 2006, p. 290).



7 Alcune ricerche hanno mostrato che la partecipazione ad attività musicali ha effetti positivi anche nell'area della salute e del benessere delle persone (MacDonald, 2013). In ambito educativo italiano, si veda Sellari, Matricardi, Albiero, 2011.

8 Si vedano, tra gli altri, Riemann, 1900; Adorno, 1959; Dahlhaus, 1987; Eggerbrecht, 1996.

9 Si vedano, tra gli altri, Facci, 2005; Frabboni, 2005; La Face Bianconi, 2005; Pagannone, 2008.

10 Per una loro descrizione si veda Miur (2012a).

3. La vocazione interdisciplinare della didattica della musica

Componente fondamentale e universale dell'esperienza umana e mezzo di riflessione, espressione e comunicazione con se stessi e con gli altri, la musica interagisce costantemente con le altre arti ed è aperta agli scambi e alle interazioni con i vari ambiti della conoscenza. Il sapere musicale è reticolare e “capace di illuminare gli altri saperi, dai quali, a sua volta, riceve continuamente luce” (La Face Bianconi, 2005, p. 14), in un interscambio continuo con la situazione storico-culturale, con le altre epistemologie, con le altre arti e gli altri linguaggi (Nattiez, 2002; Deleo, Colazzo, 2005). Considerare la didattica della musica in una prospettiva interdisciplinare trova, infatti, fondamento epistemologico nella possibilità delle discipline di interagire, in una reciprocità di scambi, per determinare mutui arricchimenti (Piaget, 1972). In questa ottica, la riflessione sulla musica non può non tener conto del numero sempre maggiore di interazioni e contaminazioni che si sono sviluppate, e continuano a svilupparsi, con le altre discipline (tra cui un ruolo privilegiato è oggi assunto dalle neuroscienze) e della crescita continua del sapere musicale dovuta allo sviluppo di nuovi punti di vista sull'evento sonoro e all'aumento progressivo delle realtà musicali prese in considerazione dalla ricerca musicologica (Nattiez, 2002; Pozzi, 2014). A scuola, in considerazione della possibilità di ogni disciplina di offrire un modo specifico di leggere e comprendere la realtà, il punto di vista messo a disposizione dalla musica si inserisce nella costruzione di una rete concettuale (Delfrati, 2008) utile per sviluppare una visione maggiormente unitaria della complessità del reale mediante l'organizzazione e la messa in relazione di una pluralità di informazioni (Morin, 2000). In tale quadro, la forte vocazione interdisciplinare della musica è stata legittimata sia da studi teorici¹¹ sia da esperienze nella scuola¹² che, alla luce degli sviluppi della didattica musicale (De Riu, 2002), hanno sperimentato la costruzione di nuove frontiere con gli altri campi del sapere impiegando la molteplicità dei codici espressivi e dei processi che caratterizzano le attività di produzione e di fruizione tipiche della disciplina (Miur, 2012a).



4. Il laboratorio musicale per l'inclusione scolastica

La musica non rivolge il suo potenziale formativo soltanto agli allievi “più dotati”, ma agisce in vista della promozione delle potenzialità linguistico-espressive, verbali e non verbali di ciascun allievo e del suo valore come persona e cittadino. Pertanto, nel quadro della *full inclusion* (Miur, 2012b, 2013), la didattica musicale si fa carico della promozione del successo formativo degli allievi (DPR 275/99) attivando modelli organizzativi mirati alla piena attuazione dei principi di libertà, di uguaglianza e di equità (Rawls, 1971), nel rispetto delle differenze di tutti e dell'identità di ciascuno. Anche a livello internazionale, la presenza della musica a scuola è ritenuto un indicatore per l'inclusione delle diversità (Booth, Ainscow, 2014) e l'Unesco ha ritenuto rilevante l'educazione artistico-musicale per la trasformazione dei sistemi educativi, con particolare riferimento alle persone “svantaggiate” tra cui i soggetti con disabilità (UNESCO-KACES, 2010).

11 Si vedano tra gli altri, Chiappetta Cajola, 2014a; Delfrati, 1989, 2009.

12 Tra gli altri si veda, Branchesi, 2006.

nell'ambito del modello bio-psico-sociale proposto nell'ICF-CY (WHO, 2007)¹³ la musica è considerata uno degli aspetti fondamentali del “funzionamento umano” (Leonardi, 2007) in termini riferibili sia alle abilità dell'individuo¹⁴, sia ai fattori ambientali con cui esso interagisce. Questi ultimi sono, infatti, determinanti nella prospettiva del funzionamento in quanto possono facilitare oppure ostacolare le *performance* dell'allievo¹⁵. In questa visione, l'opportunità di impiegare la musica quale uno dei fattori ambientali strategici per la creazione di spazi a favore della diversità, è fortemente sostenuta dalla specificità della disciplina che offre uno spazio simbolico e relazionale propizio all'attivazione di processi di cooperazione e socializzazione, all'acquisizione di strumenti di conoscenza, alla valorizzazione della creatività e della partecipazione, allo sviluppo del senso di appartenenza a una comunità, nonché all'interazione fra culture diverse (Miur, 2012b). Inoltre, alcuni studi¹⁶ hanno messo in luce, in particolare, la possibilità di promuovere non solo abilità e conoscenze musicali, ma anche atteggiamenti coerenti con la prospettiva inclusiva. Gli atteggiamenti delle persone, infatti, se caratterizzati da rispetto, solidarietà, mutuo aiuto e non-violenza, sono da considerarsi un facilitatore fondamentale dell'apprendimento e della partecipazione di ogni allievo, soprattutto se con bisogni educativi speciali (OCSE, 2007). In particolare, gli atteggiamenti degli insegnanti sono considerati dalla letteratura di settore¹⁷ e dall'ICF-CY¹⁸, fattori di impatto estremamente rilevante sulle *performance* degli allievi.

In questa prospettiva, l'organizzazione della didattica (Chiappetta Cajola, Domenici, 2005; Chiappetta Cajola, 2008) è il fattore ambientale¹⁹ determinante per creare, fin dalla scuola dell'infanzia e per tutti gli allievi, condizioni che facilitino sia la partecipazione alle attività musicali, sia l'apprendimento delle abilità cognitive e metacognitive necessarie per produrre, ascoltare, capire, leggere e rappresentare i suoni. A tal fine, tra le strategie didattiche impiegabili nella scuola, il laboratorio (Baldacci, 2006) interdisciplinare consente di inserire nel curriculum percorsi di partecipazione e di apprendimento efficaci per superare gli eventuali ostacoli che impediscono alle potenzialità latenti di ogni allievo di manifestarsi ampiamente. L'organizzazione laboratoriale della didattica musicale, infatti, offre un'esperienza di “gioco” (Delalande, 2001) in grado di coinvolgere



- 13 L'ICF-CY (Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute per bambini e adolescenti) è la versione derivata della classificazione ICF elaborata per gli adulti nel 2001. L'ICF è uno strumento internazionale che definisce il concetto di “funzionamento umano” come interazione positiva tra le caratteristiche dell'individuo e dell'ambiente. Per consentire la descrizione del funzionamento, l'ICF si divide in più componenti: Funzioni e Strutture Corporee, Attività e Partecipazione, Fattori ambientali. Ogni componente si articola in numerose categorie identificate con un codice alfanumerico. L'impiego educativo dell'ICF-CY è sostenuto da studi nazionali (Chiappetta Cajola, 2012; 2013; Ianes, Cramerotti, 2011; Pradal et al., 2011; Miur, 2009, 2012b, 2017) e internazionali (Simeonsson, 2009; Hollenweger, 2011).
- 14 Per Core Set di categorie ICF-CY implicate nell'apprendimento della musica, si veda Chiappetta Cajola, Rizzo, 2016a.
- 15 Per *performance* s'intende ciò che l'allievo riesce a “fare” conseguentemente alle barriere e ai facilitatori presenti nel contesto scolastico (WHO, 2007).
- 16 Disoto et al., 2001; Ferrari, 2002; Facci, 2005; Chiappetta Cajola, Rizzo, 2016b; Chiappetta Cajola, Rizzo, Chiaro, 2016a; Ferrari, Santini, 2014; Rizzo, Lietti, 2013; Rizzo, 2015.
- 17 Per una rassegna si veda Fiorucci, 2014.
- 18 Nell'ICF-CY, gli atteggiamenti dei docenti sono codificati tra i fattori ambientali con il codice e 430.
- 19 Nell'ICF-CY, l'organizzazione della didattica rientra nella categoria “Prodotti e tecnologie per l'istruzione”, codice e130.

tutti gli alunni in un “con-testo” in cui poter trovare gli stimoli adatti, gli aiuti competenti e le risposte adeguate ai diversi bisogni educativi. Inoltre, l’impiego integrato nel laboratorio musicale delle metodologie della didattica speciale e della didattica ludico-animativa (Chiappetta Cajola, 2012) consente di attivare procedure ad alto tasso di flessibilità e di creatività utili a valorizzare le potenzialità, anche residue, di tutti gli allievi.

5. Il ruolo dell’insegnante di sostegno musicista per la diffusione della musica nelle pratiche inclusive della scuola

In considerazione dell’opportunità di diffondere la musica nei più significativi momenti formativi della scuola (Frabboni, 2005), nella secondaria di I grado un contributo fattivo può essere assunto dall’insegnante di sostegno musicista (Rizzo, 2014, 2015), la cui doppia formazione può confluire in un’*expertise* (Calvani, 2007) efficace per la progettazione di attività di sostegno realmente inclusive. Tale insegnante, infatti, può trarre idee e proposte didattiche dalla musica, rivista attraverso le lenti della didattica inclusiva, per coinvolgere i colleghi nella co-progettazione di laboratori interdisciplinari, da inserire nel curriculum comune della classe, in cui l’allievo con disabilità interagisce sistematicamente con i compagni. Impiegata secondo tali modalità, la sua *expertise* va anche a vantaggio di una progressiva promozione della collaborazione tra docenti che, soprattutto nella scuola secondaria di I grado rappresenta un nodo critico ancora irrisolto (Chiappetta Cajola, 2007; Associazione Treelle et al. 2011).



6. Didattica della musica, inclusione e prospettiva EBE

Nella prospettiva del continuo miglioramento richiesto alla didattica, la recente prospettiva dell’*Evidence Based Education* (EBE) in campo “educativo speciale” (Calvani, 2012; Mitchell, 2014) sollecita la realizzazione di ricerche in grado di contribuire alla validazione dell’efficacia in direzione inclusiva di specifiche applicazioni metodologiche. A tale proposito, anche in relazione alla didattica musicale, è necessario poter disporre di informazioni, raccolte con procedure rigorose di ricerca, che possano essere messe a disposizione degli insegnanti e dei dirigenti scolastici al fine di trarne spunti per migliorare le azioni e i processi (Hattie, 2012). Infatti, nonostante alcuni studi specifici, abbiano dimostrato che l’educazione musicale ottiene risultati positivi sull’apprendimento, ad esempio, della lettura (Flaughnacco et. al. 2015), è strettamente necessario procedere per via empirica per rilevare evidenze robuste sull’efficacia dell’impiego dell’arte e della musica a scuola (See, Kokotsaki, 2016). Con le opportune cautele metodologiche (Calvani, 2012) è, quindi, necessario un impegno per la costruzione di forme di conoscenza condivisa e affidabile sulle modalità di didattica musicale più efficaci in senso inclusivo, monitorando i progressi degli allievi in relazione alle scelte operate dalla scuola. In questa ottica, da recenti studi²⁰ è emerso che l’ICF-CY, già citato, rappresenta un potenziale generatore di sintesi di cono-

20 Chiappetta Cajola, 2013, 2014b; Chiappetta Cajola, Rizzo, 2014, 2016a; Chiappetta Cajola, Chiaro, Rizzo, 2016a, 2016b.

scenze affidabili e rigorose in quanto consente di utilizzare un linguaggio valido a livello internazionale per registrare, senza ambiguità interpretative, i risultati di apprendimento conseguiti dagli allievi in relazione ai fattori di contesto e, dunque, di integrare i risultati della ricerca scientifica con l'azione della scuola per migliorare l'efficacia di quest'ultima attivando un circuito di relazioni e di influenza reciproca (Cottini & Morganti 2015). Al fine di mettere a punto una vera e propria "cultura critica dell'evidenza" (Calvani, Vivanet, 2014), risulta, dunque, ineludibile la promozione di attività di ricerca svolte in stretta collaborazione tra scuola e università.

7. Finalità, obiettivi e metodologia di ricerca

Per fornire ai decisori scolastici (insegnanti, dirigenti, ecc.) informazioni sugli effetti di una progettazione didattica volta ad impiegare in modo diffuso e inclusivo la musica nel curricolo di classe e fornire loro, in ottica EBE, la possibilità di assumere decisioni "avvedute" e "informate" (Calvani, Vivanet, 2014), è stata verificata l'ipotesi di valorizzare l'*expertise* dell'insegnante di sostegno musicista per co-ideare, co-monitorare e co-condurre con gli altri insegnanti della classe laboratori interdisciplinari in grado di assolvere ai diritti di apprendimento e di partecipazione di tutti gli alunni, anche con disabilità (Miur, 2011). I principali obiettivi di ricerca²¹ hanno, dunque, riguardato la verifica sul campo di quanto e come la musica fosse in grado di promuovere tra i saperi curricolari un dialogo finalizzato alla progettazione di laboratori interdisciplinari in direzione inclusiva e il monitoraggio degli effetti di tale organizzazione. In ragione della natura fortemente *applicata* ed *interventista* dell'indagine, la ricerca si è inserita nel quadro metodologico della *Design-Based-Research* (Pellerey 2011) e ha coinvolto un campione non probabilistico a scelta ragionata (Cohen, Manion, Morrison, 2007), formato da due scuole secondarie di I grado della Provincia di Roma, per un totale di 9 classi, suddivise in classi di intervento (N=2) e classi parallele (N=7), e 129 allievi²². Le classi di intervento si sono avvalse dell'inserimento sistematico della musica nel curricolo grazie alla presenza di un'insegnante di sostegno musicista che ha assunto il ruolo di "motore" della progettazione di laboratori interdisciplinari che sono entrati a far parte integrante delle attività di sostegno programmate nell'ambito del curricolo di classe²³. Nelle classi parallele le attività musicali e le attività di sostegno si sono svolte in modo tradizionale²⁴.

21 La ricerca, dal titolo *Forme di sostegno nella dimensione inclusiva: l'expertise dell'insegnante di sostegno nella scuola secondaria di I grado*, è stata svolta da Amalia L. Rizzo nell'ambito del Dottorato in Pedagogia presso l'Università degli Studi RomaTre con la supervisione di Lucia Chiappetta Cajola.

22 Per una descrizione della ricerca si veda Rizzo (2016).

23 In accordo con la metodologia di ricerca, è stato elaborato e proposto alle scuole coinvolte, un "metamodello di intervento didattico" utilizzato nell'a.s. 2011/12 a supporto della progettazione dei laboratori. I principi metodologici del metamodello sono stati descritti in Rizzo (2016). Tra questi vi era l'indicazione di dedicare alla realizzazione dei laboratori interdisciplinari il 10% delle ore del curricolo distribuendole tra le diverse discipline in modo proporzionale alla quota oraria annua di ciascuna.

24 Per attività di sostegno "tradizionali" si intendono quelle attività che, basate in larga misura sulla "diade" insegnante di sostegno/allievo con disabilità (Associazione Treille et al., 2011), non comportano modifiche sostanziali alla progettazione di attività di apprendimento che consentano all'allievo con disabilità di interagire sistematicamente con i compagni e con gli altri insegnanti.



Secondo i criteri dei *mixed-method* (Trincherò, 2012), la ricerca ha previsto di rilevare informazioni in relazione a cinque assi di analisi: *tipologia di attività di sostegno realizzate e loro distribuzione all'interno del curricolo; diffusione di culture, politiche e pratiche inclusive; caratteristiche generali della vita della classe; partecipazione e apprendimento degli alunni; relazioni all'interno della classe*. La scelta ha risposto alla necessità di comprendere, nelle sue varie articolazioni, il fenomeno “inclusione scolastica” che si caratterizza per un elevato grado di complessità. La specificità del contesto di ricerca, infatti, richiedeva la messa in atto di una strategia di indagine in cui gli stessi costrutti venissero rilevati con “tecniche diverse, quantitative e qualitative, secondo un processo di *triangolazione*, in cui i dati raccolti con una tecnica validano e arricchiscono quelli raccolti con altre tecniche” (Trincherò, 2002, p. 43). A tal fine è stato predisposto l'impiego combinato dei seguenti strumenti qualitativi e quantitativi: Questionari autocompilati per allievi e insegnanti; Core-Set ICF-CY compilati dai Consigli di Classe (Chiappetta Cajola, 2015); Test sociometrico (Moreno, 1953); documentazione delle scuole; Interviste a testimoni privilegiati (Corbetta, 2003); Osservazione (Trincherò, 2002). In particolare, per le rilevazioni a carattere quantitativo relative all'asse *Diffusione di culture, politiche e pratiche inclusive*, è stato somministrato agli alunni, all'inizio e alla fine dell'anno scolastico, un questionario cartaceo anonimo tratto dall' *Index for inclusion* (Booth, Ainscow, 2008)²⁵. Per le rilevazioni relative all'asse *Partecipazione e apprendimento degli alunni*, sono stati predisposti dei Core-Set selezionando dalla componente “Attività e Partecipazione” dell'ICF-CY una serie di categorie relative ai domini: Apprendimento e applicazione delle conoscenze; Compiti e richieste generali; Interazione e relazioni interpersonali²⁶. I Core-Set sono stati utilizzati all'inizio e alla fine dell'anno dagli insegnanti per l'osservazione sistematica del livello di *performance* di tutti gli alunni, anche con disabilità. A seguito di tali rilevazioni, si presentano alcuni risultati.

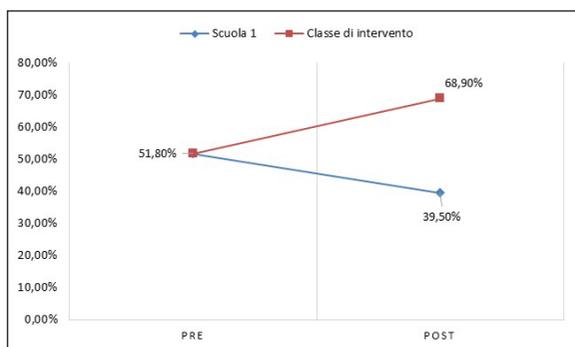


8. Alcuni risultati di ricerca

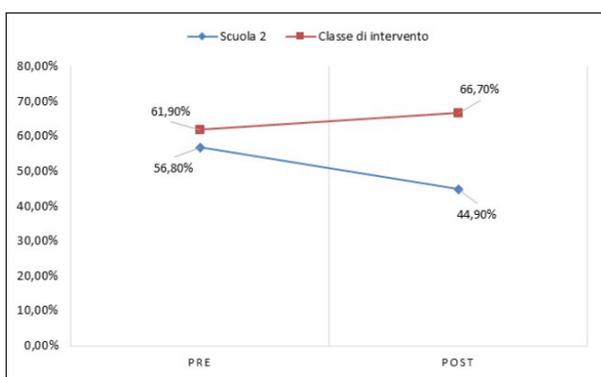
Dai dati desunti dal questionario tratto dall'*Index for inclusion* si evince che mediamente, al termine dell'anno scolastico, nelle scuole si manifesta un peggioramento del livello di inclusività percepito dagli allievi.

25 La scelta dell'*Index* ha trovato riscontro anche nella normativa sull'inclusione scolastica (Miur, 2012b).

26 Per l'elenco completo delle categorie ICF-CY inserite nei Core Set, si veda Chiappetta Cajola, Chiaro, Rizzo (2016a).



Graf. 1. Il punto di vista degli allievi della scuola 1 sull'inclusione: confronto tra scuola e classe di intervento (V percentuali Sono d'accordo). Base rispondenti: 89



Graf. 2. Il punto di vista degli allievi della scuola 2 sull'inclusione: confronto tra scuola e classe di intervento (V percentuali Sono d'accordo). Base rispondenti: 40

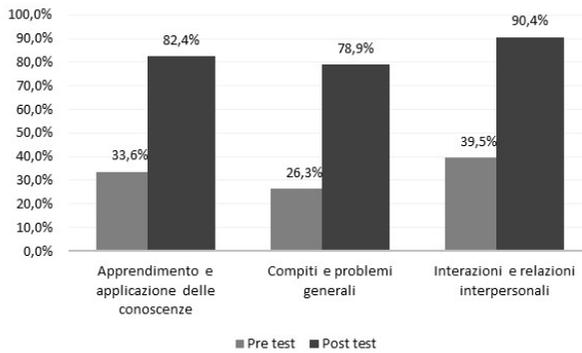


Nella prima scuola (graf.1), tale accordo scende molto al di sotto della metà dei rispondenti (dal 51,80% al 39,50%), nella seconda scuola, passa dal 56,80% al 44,90%. Dunque, in entrambe i casi, contrariamente a quelle che sono le direzioni richieste all'azione didattica dall'impianto normativo e pedagogico della scuola italiana della *full inclusion*, in prossimità del termine delle attività scolastiche si rileva una forte diminuzione della media delle risposte decisamente positive che all'inizio dell'anno aveva rappresentato la maggioranza in ciascuna scuola. Su questo sfondo, i dati hanno posto in evidenza che gli allievi delle classi di intervento non condividono il trend negativo generale. Infatti, nella classe di intervento della scuola 1, la percentuale delle risposte decisamente positive ha un incremento positivo di 17,10 p.p. passando dal 51,80% al 68,90%²⁷ e nella classe di intervento della scuola 2, tale percentuale cresce passando dal 61,90% al 66,70%²⁸. Inoltre, l'efficacia delle scelte didattiche compiute nelle

27 Nella 2A, inoltre vi è un abbattimento delle risposte negative (*Non sono d'accordo*) degli alunni che passano dal 15,1% allo 0,7% con un livello di significatività pari al 10% ($p < .1$).

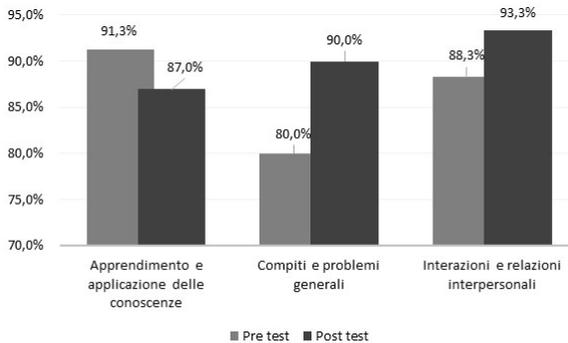
28 Nella scuola 2 sono state coinvolte una classe di intervento e una classe parallela. Al termine dell'anno, nella classe parallela la percentuale delle risposte decisamente positive diminuisce significativamente di 28,5 p.p. passando dal 51,70% al 23,2% ($p < .1$).

classi di intervento è stata confermata anche dai dati, registrati dagli insegnanti con i Core-Set ICF-CY, sull'apprendimento, sull'esecuzione di compiti e richieste generali, e sulle modalità di interazione e di relazione degli allievi.



Graf. 3. Alunni della classe di intervento della scuola 1 che non presentano difficoltà di apprendimento rilevanti (Risposte: problema nullo o lieve)

Nella scuola 1 (grafico 3), si evince che la situazione è decisamente migliorata in tutti i domini. Nel dominio dell'apprendimento e dell'applicazione delle conoscenze, all'inizio dell'anno la percentuale di allievi senza difficoltà rilevanti (risposte: problema nullo o lieve) era del 33,6%. Dunque, la situazione era positiva solo per un terzo degli allievi. Al termine dell'anno, tale valore sale all'82,4% con una significatività del 5% ($p < .05$). Un netto incremento si ha anche nel dominio dei compiti e delle richieste in generale e nel dominio delle relazioni e interazioni interpersonali. Entrambe, all'inizio dell'anno presentavano valori positivi molto bassi (26,3% e 39,5%) che al termine dell'anno crescono significativamente, rispettivamente di 52,6 p.p. ($p < .05$) e di 50,9 p.p. ($p < .05$).



Graf. 4. Alunni della classe di intervento della scuola 2 che non presentano difficoltà di apprendimento rilevanti (Risposte: problema nullo o lieve)

Nella scuola 2 (grafico 4), i dati mostrano un profilo iniziale positivo che presenta una leggera flessione nel dominio dell'apprendimento (dal 91,3% all'87,0%) e un certo miglioramento negli altri due (Compiti e le richieste generali: dall'80,0% al 90,0%; Relazioni e interazioni interpersonali: dal 88,3% al



93,3%). In questa classe, quindi, l'intervento ha evitato il verificarsi del trend negativo manifestatosi nella classe parallela della stessa scuola e, soprattutto, ha contribuito a migliorare il comportamento adattivo e la flessibilità di pensiero dell'allievo con disabilità. Sia dai dati scorporati sulle performance dell'allievo con disabilità, sia nelle interviste di fine anno ai docenti, è infatti emerso che, nonostante la complessità della diagnosi (disturbo dello spettro dell'autismo con deficit intellettivo medio), l'allievo ha potenziato i comportamenti adeguati in tutte e tre i domini, migliorando la sua autonomia e la sua adattabilità alle situazioni estemporanee e ai cambiamenti²⁹.

9. Riflessioni conclusive e prospettive di ricerca

Nell'ottica dell'*Evidence Based Education* in ambito educativo speciale, la ricerca ha verificato l'efficacia dell'inserimento sistematico della musica nel curricolo di classe registrando, nelle classi di intervento, un livello di inclusione maggiore, sia rispetto al momento di avvio della procedura sperimentale, sia rispetto alle corrispondenti classi parallele in cui la situazione è rimasta, stazionaria o è peggiorata rispetto a quella dell'inizio dell'anno scolastico. In considerazione di quanto realizzato nelle classi di intervento, si può desumere che i cambiamenti verso l'inclusione possono essere posti in relazione virtuosa con la progettazione dei laboratori, coordinata dall'insegnante di sostegno musicista della classe. In particolare, tale progettazione ha comportato l'inserimento di alcuni facilitatori ascrivibili, ad esempio, all'organizzazione della didattica e agli atteggiamenti degli insegnanti. Tra le caratteristiche dell'organizzazione della didattica che hanno interagito positivamente con le caratteristiche degli allievi, è emersa la scelta di coinvolgere gli allievi in attività musicali condotte secondo l'approccio del gioco musicale teorizzato da Delalande (2001)³⁰. Tale approccio ha offerto agli allievi la possibilità di apprendere sentendosi creativi e costruendo relazioni positive con se stessi e con il mondo circostante. Un altro elemento positivo da rilevare a seguito dell'impiego del laboratorio musicale riguarda l'attivazione di entrambi i livelli di apprendimento di cui il curricolo è responsabile, il protoapprendimento e il deuteroapprendimento (Baldacci, 2006), che hanno determinato, insieme a specifici apprendimenti, anche lo sviluppo di abitudini di tipo cognitivo ed emotivo coerenti con la prospettiva inclusiva. Aver chiesto a tutti gli allievi un contributo attivo e responsabile nel corso dei laboratori ha, infatti, consentito loro di vivere e apprendere il contesto dell'inclusione, condividendone il significato profondo e, di conseguenza, esercitando liberamente comportamenti inclusivi anche in situazioni non mediate dall'insegnante (Chiappetta Cajola, Rizzo, 2016a). Unitamente a questi aspetti, anche la realizzazione di una progettazione interdisciplinare ha avuto implicazioni positive. In primo luogo, ha consentito di guidare gli allievi verso il confronto con la complessità dei saperi stimolandoli a vivere con curiosità la costruzione di una rete di conoscenze. In secondo luogo, ha promosso tra i docenti una maggiore collaborazione. Infatti, essersi impegnati per fornire un contributo progettuale sulla base delle proprie competenze ha consentito di coniugare la specificità professionale di ciascun docente con il de-



29 Per la descrizione analitica di questi risultati si veda Chiappetta Cajola, Chiaro, Rizzo (2016a).

30 Per una descrizione si veda Rizzo (2016).

centramento cognitivo necessario per consentire l'intreccio dei saperi e delle metodologie didattiche (Pinto Minerva, Frabboni, 2014). Inoltre, la co-conduzione delle attività ha mostrato agli allievi un vero e proprio modello di interazione collaborativa e costruttiva tra adulti, rendendo visibili le "regole" per l'inclusione alla cui interiorizzazione, come è noto, non sono sufficienti le spiegazioni verbali. Nelle classi di intervento, un altro fattore ambientale facilitante è stato, quindi, rappresentato dagli atteggiamenti sia dell'insegnante di sostegno sia degli insegnanti su posto comune. Il primo ha partecipato attivamente ai processi decisionali della scuola assumendo una *inclusive leadership* (Kugelmass, 2003) rivelatasi utile per incoraggiare un cambiamento nelle modalità di progettazione del curricolo di classe e per far intraprendere ai colleghi specifiche azioni didattiche. I secondi hanno contribuito attivamente alla co-progettazione e alla co-realizzazione dei laboratori e la loro motivazione è stata fondamentale per la promozione della necessaria flessibilità organizzativa e per l'arricchimento della proposta laboratoriale. Nella presente ricerca, dunque, l'organizzazione della didattica e gli atteggiamenti degli insegnanti sono stati facilitatori che hanno consentito di riorganizzare il curricolo rendendo concreto ed efficace il cambiamento valoriale innescato dalla prospettiva inclusiva. In tale cornice, la musica ha offerto un campo, epistemologico e metodologico, oltremodo adeguato agli obiettivi richiesti dalla prospettiva assunta e una efficace opportunità quale "testo culturale" in grado promuovere processi di sviluppo delle originali potenzialità di tutti gli allievi (Chiappetta Cajola, Rizzo, 2016a). All'interno di questo quadro, in cui emerge la necessità di verificare l'applicabilità e l'efficacia della proposta didattica in altri contesti scolastici, l'ICF-CY ha consentito di rilevare dati condivisibili a livello internazionale sull'efficacia di una specifica strategia didattica sulla *performance* di tutti gli allievi. Tuttavia, l'esigenza di una progettazione inclusiva volta all'eliminazione delle barriere presenti nel contesto, sollecita a impiegare l'ICF-CY anche per osservare e rilevare i fattori ambientali che, ostacolando il processo di inclusione, vanno rimossi con maggior urgenza (Miur, 2010, 2017). Realizzata secondo la metodologia proposta dall'ICF-CY, infatti, l'osservazione del contesto consente sia di individuare le barriere sia di definirne la gravità mediante l'attribuzione di un valore numerico secondo una scala predefinita. In considerazione della necessità di monitorare eventuali barriere attinenti anche all'impiego della musica a scuola, si prospetta dunque, di proseguire questo filone di ricerca avviando percorsi volti a mettere a punto Core-Set su base ICF-CY che rendano possibile la creazione di un quadro conoscitivo degli ostacoli più diffusi e, quindi, l'elaborazione di indicazioni da diffondere nelle scuole per la loro rimozione³¹.

31 A tal fine, presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università RomaTre, è stata avviata una ricerca a carattere teorico-esplorativo (Lucisano, Salerno, 2012) che mira a definire e a sperimentare Core-Set costruiti con categorie dell'ICF-CY e indicatori del Nuovo Index per l'Inclusione (Booth, Ainscow, 2014). Con l'ICF-CY, l'Index è ritenuto un sistema teorico-operativo utile per acquisire flussi di informazioni necessari per la progettazione inclusiva dei laboratori musicali interdisciplinari. Entrambi, considerano la musica quale elemento di contesto utile alla promozione della didattica inclusiva e propongono una metodologia di codifica del suo impiego.

Riferimenti bibliografici

- Adorno T. (1959). *Filosofia della musica moderna*. Torino: Einaudi.
- Agazzi R. (1908). *Labbici del canto educativo ad uso dei giardini d'infanzia e delle scuole elementari*. Milano: La voce delle maestre d'asilo.
- Anceschi A. (a cura di) (2009). *Musica ed educazione estetica. Il ruolo delle arti nei contesti educativi*. Torino: EDT.
- Associazione Treelle, Caritas Italiana, Fondazione 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*, pp. 87-99.
- Baldacci M. (2006). *Ripensare il curricolo*. Roma: Carocci.
- Booth T., Ainscow M. (2008). *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson.
- Booth T., Ainscow M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e di partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Borio G., Garda M. (1989) (a cura di). *L'esperienza musicale. Teoria e storia della ricezione*. Torino: EDT.
- Branchesi L. (2006). *Laboratori musicali nel sistema scolastico*. Roma: Armando.
- Calvani A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Erickson.
- Calvani A. (a cura di) (2007). *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*. Roma: Carocci.
- Calvani A., Vivianet G. (2014). Evidence Based Education e modelli di valutazione formativa per le scuole. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 9, pp. 127-146.
- Chiappetta Cajola L. (2007). L'impiego funzionale degli strumenti di integrazione scolastica. In Canevaro A. (a cura di). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*. Erickson, Trento, pp. 221-248.
- Chiappetta Cajola L. (2008). *Didattica per l'integrazione. Processi regolativi per l'innalzamento della qualità dell'istruzione*. Roma: Anicia.
- Chiappetta Cajola L. (2012). *Didattica del gioco e integrazione. Progettare con l'ICF*. Roma: Carocci.
- Chiappetta Cajola L. (2013). L'applicabilità dell'ICF-CY nel nido e nella scuola dell'infanzia: uno studio teorico-esplorativo. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 8, pp. 53-85.
- Chiappetta Cajola L. (2014a). Fondamenti teorici e operativi per una didattica dell'inclusione. In F. Ferrari, G. Santini (a cura di), *Musiche inclusive* (pp. 11-36). Roma: Universitalia.
- Chiappetta Cajola L. (2014b). Indagini quantitative negli studi della disabilità e dei DSA: problemi e prospettive in ambito nazionale e internazionale. *ECPS Journal*, 2014, n. 9, pp. 311-346
- Chiappetta Cajola L. (2015) (a cura di). *Didattica Inclusiva Valutazione e Orientamento. ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità. Dati di ricerca*. Roma: Anicia.
- Chiappetta Cajola L., Chiaro M., Rizzo A. L. (2016a). The use of ICF-CY in Italian school and Evidence Based Education approach: data and research perspectives. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IV, 2, pp. 73-96.
- Chiappetta L., Chiaro M., Rizzo A. (2016b). Progettazione e valutazione inclusive per gli allievi con disabilità. Dati da una ricerca esplorativa. *Giornale italiano della ricerca educativa*, Pp. 103-126.
- Chiappetta Cajola L., Ciraci A.M. (2013). *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?* Roma: Armando.
- Chiappetta Cajola L., Domenici, G. (2005). *Organizzazione didattica e valutazione*. Roma: Monolite.
- Chiappetta Cajola L., Rizzo A. L. (2014). Gioco e disabilità: l'ICF-CY nella progettazione didattica inclusiva nel nido e nella scuola dell'infanzia. *Form@Re-Open Journal Per La Formazione In Rete*, 14(3), pp. 25-42.
- Chiappetta Cajola L., Rizzo A. L. (2016a). *Didattica inclusiva e musicoterapia. Proposte operative in ottica ICF-CY e EBE*, Franco Angeli, Roma.



- Chiappetta Cajola L., Rizzo A. L. (2016b). *Musica e inclusione. Teorie e strumenti*. Roma: Carocci.
- Clarke E. (2002). Processi cognitivi nell'esecuzione musicale. In J.J. Nattiez (a cura di), *Enciclopedia della musica* (288-304). Torino: Einaudi.
- Cohen L., Manion L., Morrison K. (2007). *Research methods in education* (6th edition). London and New York: Routledge.
- Corbetta P. (2003). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche* (Vols.1-4). Bologna: Il Mulino.
- Cottini L., Morganti M. (2015). *Evidence-Based Education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- D.Lgs. 19 febbraio 2004, n. 59. *Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione*.
- Dahlhaus C. (1987). *Il realismo musicale. Per una storia della musica ottocentesca*. Bologna: il Mulino.
- Dallari M. (2009). *Educazione musicale e costruzione delle identità e delle conoscenze*. In A. Anceschi (a cura di), *Musica ed educazione estetica* (18-29). Torino: EDT.
- De Bono G., Pradal M., Bortolot S. (2011). *ICF-CY nei servizi per la disabilità. Indicazioni di metodo e prassi per l'inclusione*. Milano: Franco Angeli
- De Riu R. (2002). Tendenze recenti nella didattica dell'educazione musicale. In J.J. Nattiez (a cura di), *Enciclopedia della musica*, Vol. II. Torino: Einaudi, pp. 804-821.
- Delalande F. (2001). *La musica è un gioco da bambini*. Milano: FrancoAngeli (ed. or 1984).
- Deleo D., Colazzo S. (2005). *Prospettive musicali. Dialogo filosofico-pedagogico sulla natura della musica*. Castrignano dei Greci: Amaltea.
- Delfrati C. (1989). *Orientamenti di pedagogia musicale*. Milano: Ricordi.
- Delfrati C., (2008), *Fondamenti di pedagogia musicale*. Torino: EDT.
- Disoteo M., Ritter B., Tasselli M.S. (a cura di) (2001). *Musiche, culture, identità. Prospettive interculturali dell'educazione musicale*. Milano: FrancoAngeli.
- DM 3 giugno 1991. *Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali*.
- DM 9 febbraio 1979. *Programmi, orari di insegnamento e prove di esame per la scuola media statale*.
- DPR 10 settembre 1969, n. 647. *Orientamenti dell'attività educativa nelle Scuole Materne Statali*.
- DPR 12 febbraio 1985, 104. *Approvazione dei nuovi programmi per la scuola primaria*.
- DPR 275/1999, *Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art.21, della legge 15 marzo 1999, n. 59*.
- Eggerbrecht H.H. (1996). *Storia della musica in occidente. Dal Medioevo a oggi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Facci S. (2005). Musicalizzazioni: 'le suonerie'. *Acoustical Arts and Artifacts - Technology, Aesthetics, Communication*, 2, pp. 179-194
- Ferrari F. (2002). *Giochi d'ascolto*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferrari F., Santini, G. (2014). *Musiche inclusive*. Roma: Universitalia.
- Fiorucci A. (2014). Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità: uno sguardo internazionale. *Italian Journal of Special Education for inclusion*, II, I, pp. 53-66.
- 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).
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2003), *Introduzione alla pedagogia generale*. Bari: Laterza.
- Frabboni F. (2006). No all'educazione musicale come residuo formativo. In C. Cuomo (a cura di). *Musica Urbana. Il problema dell'inquinamento musicale* (PP. 289-292). Bologna: Clueb.
- Frabboni F. (2005). Educazione estetica e mente plurale. La dimensione musicale in una scuola che cambia. *Il Saggiatore Musicale*, XII, pp. 5-14.
- Galli C. (2009). La peculiare eccellenza dell'educazione estetica. In A. Anceschi (a cura di). *Musica ed educazione estetica* (PP. 65-68). Torino: EDT.
- Giannattasio F. (1992). *Il concetto di musica. Contributi e prospettive della ricerca etnomusicologica*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Hattie J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London-New York: Routledge.
- Hollenweger J. (2011). Development of an ICF-based eligibility procedure for education in Switzerland. *Public Health*, 11 (Suppl 4): S7.
- Ianes D., Cramerotti S. (2011). *Usare l'ICF nella Scuola. Spunti operativi per il contesto educativo*. Trento: Erickson.

- Kant E. (1997). *Critica del giudizio*. Bari: Laterza (ed. originale 1790).
- Kugelmass L. A. (2003). *Inclusive Leadership; Leadership for Inclusion*. National College for School Leadership: SPRING.
- La Face Bianconi G. (2005). Il cammino dell'educazione musicale. Vicoli chiusi e strade maestre. *Nuova Secondaria*, XXIII, 1, pp. 80-84.
- Legge 16 giugno 1977, n. 348. *Modifiche di alcune norme della Legge 31 dicembre 1962, n. 1859, sulla istituzione e l'ordinamento della scuola media statale*.
- Legge 107/2015 *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*
- Leonardi M. (2007). Nota introduttiva all'edizione italiana dell'ICF-CY. In OMS, *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Versione per bambini e adolescenti (ICF-CY)* (PP. 5-6). Trento: Erickson.
- Lucisano P., Salerno A. (2012). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- MacDonald R. (2013). Music, health, and well-being: A review. *International Journal Of Qualitative Studies On Health And Well-Being*, 8.
- Merriam A. (2000). *Antropologia della musica*. Palermo: Sellerio (ed. originale 1964).
- Mitchell D. (2014). *What really works in special and inclusive education: using evidence-based teaching strategies (2nd ed.)*. New York, NY: Routledge.
- Miur (2009). *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*.
- Miur (2010). *PROGETTO ICF Dal modello ICF dell'OMS alla progettazione per l'inclusione*.
- Miur (2011). *Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249, Dm 30 settembre 2011*.
- Miur (2012a). *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'Infanzia e del I ciclo di istruzione*.
- Miur (2012b). *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012*.
- Miur (2013). *Circolare Ministeriale n. 8, prot. 561*.
- Miur (2017). *Schema di decreto legislativo recante norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità (378)*.
- Moreno J.L. (1953). *Principi di sociometria, di psicoterapia di gruppo e sociodramma*. Milano: Etas.
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta, Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero nel tempo della globalizzazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nattiez J.J. (2002). Pluralità e diversità del sapere musicale. Presentazione del volume secondo. In J.J. Nattiez J.J. (a cura di), *Enciclopedia della musica*, vol. II. Torino: Einaudi.
- Nussbaum M. C. (2014). *Emozioni politiche. Perché l'amore conta per la giustizia*. Bologna: il Mulino.
- OECD (2005). *Statistics and data collection statistics. Meeting for South Eastern Europe*. Paris, 5 December.
- Pagannone G. (2008). Le funzioni formative della musica. In A. Nuzzaci, G. Pagannone (a cura di), *Musica, Ricerca e Didattica* (pp. 113-156). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Pellerey M. (2011). La scelta del metodo di ricerca. Riflessioni orientative. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, IV, 7, pp. 107-111.
- Piaget J. (1972). *La formazione del simbolo nel bambino: imitazione, gioco e sogno*. Firenze: La Nuova Italia (ed. originale 1959).
- Pozzi R. (2014). Educare alla complessità. Il ruolo della musica d'arte contemporanea. *Musica Docta*, 4(1), 67-73. doi:http://dx.doi.org/10.6092/issn.2039-9715/4308.
- Rawls J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge (Mass.): The Belknap Press of Harvard University Press.
- RD 1 ottobre 1923, n. 2185. *Ordinamento dei gradi scolastici e dei programmi didattici dell'istruzione elementare*.
- Riemann H. (1900). *Die Elemente der musikalischen Ästhetik*. Berlin and Stuttgart: Spemann.
- 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. (2015). *The expertise of the music support teacher and workshop-teaching for school inclusion: practices and research data* (PP. 160-165). Conference Proceedings. University of Bergamo.



- Rizzo A. L. (2016). The expertise of the support teacher for school inclusion: practices and research data. *FORM@RE*, 16, pp. 100-120.
- Rizzo A.L., Lietti M. T. (a cura di) (2013). *Musica e DSA. La didattica inclusiva dalla scuola dell'infanzia al conservatorio*. Milano: Rugginenti.
- Trincherò R. (2012). La ricerca e la sua valutazione. Istanze di qualità per la ricerca educativa. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 6, pp. 33-40.
- Rodari G. (1973). *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*. Torino: Einaudi.
- See B.H., Kokotsaki D. (2016). Impact of arts education on children's learning and wider outcomes. *Review of Education*, 4(3), pp. 234-262.
- Sellari G., Matricardi G., Albiero P. (2011). Il ruolo della musica nello sviluppo dell'empatia nei bambini: costruzione del percorso educativo "Musica e BenEssere" e valutazione della sua efficacia. *International Journal of Psychoanalysis and Education*, III, 2 (7), pp. 1-21.
- Shaffer L. H. (1984). Timing, in solo and duet piano performance. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 36, pp. 577-95.
- Simeonsson R. J. (2009). ICF-CY: A Universal Tool for Documentation of Disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 6, 2, pp. 70-72.
- Sloboda J. A. (1988). *La mente musicale*. Bologna: il Mulino.
- Trincherò R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- UNESCO-KACES/Korea Arts and Culture Education Service (2010). *Arts Education Glossary Research*. Paris: UNESCO.
- WHO (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*.
- WHO (2007). *International Classification of Functioning, Disability and Health. Children & Youth (ICF-CY)*.

