

Epistemic Access and the Tyranny of Performative Time: Technologies and Strategies for Structural Inclusion in Higher Music Education

Accessibilità epistemica e tirannia del tempo performativo: Tecnologie e strategie per un'inclusione strutturale nell'Alta Formazione Musicale

Paola Dato

Conservatorio di Musica di Stato "Antonio Scontrino" di Trapani (Italy); paola.dato@iislafarinabasile.edu.it
<https://orcid.org/0000-0003-1163-4837>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The paper analyses the structural tensions between inclusion in higher music education and its institutional architecture, highlighting the limits of conventional visual accommodations in low-vision contexts. A case study shows how chromatic-typographic remediation of scores generates excessive cognitive load and temporal asynchrony, incompatible with ensemble practice. As an alternative to the prosthetic-compensatory paradigm, a multimodal training model is proposed, based on Braille music notation, structured aural learning and mnemonic-perceptual strategies supported by haptic and audio technologies. Aurality is reframed as the generative axis of musical competence and educational technology as a systemic agent of transformation, in line with Universal Design for Learning and Article 24 of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities, towards an accessible learning ecosystem beyond the primacy of visual legibility.

Il contributo analizza le tensioni strutturali tra l'inclusione nell'alta formazione musicale e la sua architettura istituzionale, evidenziando i limiti degli accomodamenti visivi convenzionali nei contesti di ipovisione. L'analisi di un caso studio mostra come la rimediazione cromatico-tipografica generi un carico cognitivo eccedente e un'asincronia temporale incompatibili con la pratica d'insieme. In alternativa al paradigma protesico-compensativo, si propone un modello formativo multimodale basato su musicografia Braille, apprendimento aurale strutturato e strategie mnemonico-percettive supportate da tecnologie aptiche e audio. L'auralità è riconfigurata quale asse generativo della competenza musicale e la tecnologia educativa come agente sistemico di trasformazione, in coerenza con l'Universal Design for Learning e con l'art. 24 della Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità, per un ecosistema formativo accessibile oltre il primato della leggibilità visiva.

KEYWORDS

Aural Learning, Epistemic Access, Higher Music Education (AFAM), Universal Design For Learning; Visual Impairment
Accessibilità epistemica, Alta Formazione Musicale (AFAM), Apprendimento aurale, Disabilità visiva, Universal Design for Learning

Citation: Dato, P. (2026). Epistemic Access and the Tyranny of Performative Time: Technologies and Strategies for Structural Inclusion in Higher Music Education. *Formazione & insegnamento*, 24(1), 31-39. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIV-01-26_05

Copyright: © 2026 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

Authorship: The Author is solely responsible for writing the paper and undertaking the study it presents.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXIV-01-26_05

Submitted: December 10, 2025 • **Accepted:** March 5, 2026 • **Published on-line:** March 30, 2026

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione: l'imperativo epistemologico dell'inclusione nell'Alta Formazione Musicale

Lo *Zeitgeist* pedagogico contemporaneo appare ineluttabilmente orientato da un imperativo categorico di inclusione radicale, che trascende la mera dimensione procedurale o burocratica per investire le fondamenta ontologiche, epistemologiche e teleologiche degli stessi sistemi educativi. Tale istanza non può più configurarsi come un'aggiunta sussidiaria, una "protesi" normativa o una deroga al *curriculum* ordinario, bensì deve inverarsi in un profondo processo di ristrutturazione sistemica dell'ambiente accademico, volto a dissolvere le barriere formative, architettoniche ed epistemiche alla radice del loro manifestarsi. Questo principio di sovranità formativa trova la sua cristallizzazione giuridica e assiologica nella *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità* (United Nations, 2006) e nel *General Comment No. 4* (United Nations Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2016), la cui esegesi rigorosa impone l'adozione di "accomodamenti ragionevoli" non come concessione benevola o misura compensativa *a posteriori*, ma quale preconditione indispensabile per la partecipazione paritaria e l'accesso al sapere in condizioni di equità sostanziale e non meramente formale. In tale quadro normativo e valoriale, la *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* e il relativo *General Comment* non si limitano a enunciare un diritto astratto all'inclusione, ma impongono una ridefinizione profonda della "grammatica istituzionale" dell'educazione: l'obbligo di garantire accomodamenti ragionevoli e sostegni adeguati è concettualizzato come elemento interno alla struttura ordinaria e non come intervento eccezionale o emergenziale. Per le istituzioni formative ciò implica una conseguenza dirompente: l'assetto selettivo, il primato del codice notazionale tradizionale e l'organizzazione dei tempi performativi non possono essere considerati "dati naturali" del sistema, ma oggetti di scrutinio alla luce di un parametro giuridico sovraordinato. Le istituzioni che non assumono questo orizzonte rischiano una vera e propria incoerenza normativa, oltre che un ritardo culturale.

Tuttavia, il *dominium* dell'Alta Formazione Artistica e Musicale (di seguito AFAM)¹, storicamente caratterizzato da un elevato rigore esecutivo e da un canone formativo tendenzialmente monolitico, presenta criticità idiosincratice e resistenze strutturali peculiari rispetto a tale processo trasformativo. A beneficio di una contestualizzazione internazionale e comparativa, si precisa che il sistema AFAM (Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica) costituisce il segmento dell'istruzione superiore italiana parallelo al sistema universitario, comprendente Conservatori di

Musica, Accademie di Belle Arti, l'Accademia Nazionale di Arte Drammatica, l'Accademia Nazionale di Danza e gli Istituti Superiori di Studi Musicali; in chiave europea, esso corrisponde alle istituzioni di *Higher Music Education* (HME) o *Conservatoires*, i cui titoli di studio sono equiparati ai livelli 6 (Bachelor), 7 (Master) e 8 (Doctoral/PhD equivalent) del Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF) e strutturati secondo i tre cicli del Processo di Bologna. Per lo studente con disabilità visiva – sia essa una condizione di cecità assoluta o, come nel caso di studio in esame, una ipovisione grave – la tirannia iconica della semiografia musicale convenzionale costituisce un *gatekeeping* strutturale formidabile. Il nodo gordiano della questione risiede nella natura ontologica della partitura: per la sua intrinseca costituzione visiva, spaziale e sinottica, essa determina sovente una partecipazione elitaria o addirittura preclusa all'alta *performance*, trasformando il *medium* di trasmissione (la scrittura) nel fine stesso della valutazione. Si consuma in tal modo una frattura epistemologica tra la natura spaziale del segno grafico (statico e analitico) e la natura temporale dell'arte musicale (dinamica e sintetica). La letteratura di riferimento ha già ampiamente scandagliato le traiettorie di apprendimento permanente (*lifelong learning*) dei musicisti non vedenti, enfatizzando la centralità della prerogativa uditiva e la complessa dialettica tra accesso al repertorio specialistico e sviluppo dell'autonomia, specialmente nei contesti orchestrali che impongono requisiti stringenti di rapidità di lettura e memoria, come evidenziato dalle ricerche seminali di Baker et al e dai più recenti contributi di Brown (Baker et al., 2014; Brown, 2025).

Con la locuzione accessibilità epistemica si definisce la possibilità di una piena appropriazione dei contenuti e delle pratiche disciplinari, affrancata dal monopolio di un singolo canale sensoriale (nello specifico, la decodifica visiva della notazione). Tale costrutto mira a disaccoppiare l'oggetto della conoscenza dal suo *medium* di trasmissione, impedendo che la capacità di lettura a prima vista assurga a criterio dirimente ed esclusivo per la legittimazione del sapere musicale.

Parallelamente, la categoria di tirannia del tempo performativo sussume il complesso delle cogenze cronologiche intrinseche alla prassi collettiva – quali la rigorosa sincronia esecutiva, la reattività istantanea agli input direttoriali e la rigidità delle calendarizzazioni. Tali imperativi temporali rendono strutturalmente inoperanti le strategie compensative (come l'ingrandimento testuale o la decodifica assistita), le quali, pur dimostrandosi efficaci nella dimensione asincrona e protetta dello studio individuale, risultano incompatibili con *l'hic et nunc* incalzante dell'esecuzione d'insieme.

Muovendo da tale orizzonte teorico, il presente contributo assume un protocollo istituzionale di accomodamento e sostegno, attivato per uno studente con ipovisione nell'a.a. 2023–2024, quale prisma analitico attraverso cui interrogare, mediante una rigorosa ricostruzione *ex post facto*, la tenuta epistemologica e pedagogica dell'istituzione AFAM di fronte al mandato inclusivo. Si specifica che le premesse teoriche e le prime risultanze di tale indagine sono state oggetto di una prima sistematizzazione e discussione nel corso dei seminari "Neurodiversità e inclusione musicale",

1 Al fine di garantire uniformità terminologica e piena aderenza al dibattito scientifico globale, nel presente lavoro si privilegia l'uso univoco della locuzione 'musicografia Braille' (in luogo della variante sinonimica 'musigrafia'). L'acronimo UDL (*Universal Design for Learning*) viene mantenuto nella forma anglofona, in ossequio alla letteratura di riferimento internazionale. Si opera, infine, una precisa distinzione tra l'acronimo AFAM, atto a denotare la specificità del sistema italiano di Alta Formazione Artistica e Musicale, e la dicitura HME (*Higher Music Education*), impiegata per riferirsi al più ampio panorama dell'istruzione musicale superiore sovranazionale.

svoltisi presso la Biblioteca del Conservatorio di Musica “Antonio Scontrino” di Trapani il 25 e 26 settembre 2025, nell’ambito del Festival Scontrino 2025; in quella sede l’Autrice ha presentato, tra l’altro, una ricerca documentale sull’esperienza di inclusione di un soggetto ipovedente nel Conservatorio. Il presente contributo formalizza e amplia le risultanze del caso di studio discusso in tale sede dall’Autrice, responsabile altresì della progettazione e del coordinamento scientifico dell’intero ciclo seminariale. L’intento della disamina non è celebrare l’adeguatezza contingente delle misure adottate o indulgere in una narrazione agiografica della “buona pratica”, bensì mettere a fuoco, con intento decostruttivo e critico, il modo in cui un intervento originariamente concepito come risposta situata obblighi a ripensare l’architettura ordinaria dei dispositivi formativi. L’analisi intende problematizzare la gerarchia implicita dei codici notazionali, la distribuzione delle responsabilità educative e, in ultima istanza, i criteri stessi di definizione dell’eccellenza musicale, spesso confusa con la mera abilità di decodifica a prima vista. L’implementazione del protocollo e la sua successiva esposizione pubblica conferiscono al caso un duplice statuto epistemico: da un lato, esso si configura come pratica istituzionale formalmente tracciabile, e quindi sottoponibile a verifica documentale; dall’altro, la scelta di rielaborarlo ed analizzarlo in chiave retrospettiva introduce una necessaria distanza riflessiva che consente di leggerlo non come episodio esemplare, bensì come “oggetto di frontiera” tra *policy*, didattica e *governance*. Tale dispositivo metodologico permette di situare l’indagine nel solco delle ricerche qualitative sull’*institutional learning*, evitando al contempo sia la tentazione agiografica della “buona pratica”, sia la riduzione a casistica aneddotica.

Il presente studio postula che, nel contesto dell’Alta Formazione Artistica e Musicale (AFAM), la criticità predominante per gli studenti con disabilità visiva trascenda la mera decodifica notazionale, radicandosi piuttosto nella stringente temporalità dell’atto esecutivo (“tirannia del tempo performativo”), la quale inficia l’efficacia degli accomodamenti visivi nelle prassi d’insieme. Attraverso l’analisi di un caso studio documentale, si evidenzia come le strategie di rimediazione cromatico-tipografica possano paradossalmente esacerbare il carico cognitivo, inducendo asincronie performative. Viene pertanto teorizzato un paradigma multimodale – integrato da Braille musicale, didattica aurale strutturata e tecnologie audio-aptiche – in piena aderenza ai framework dell’Universal Design for Learning (UDL) e ai mandati della CRPD. L’originalità del contributo risiede nella trasposizione applicativa del concetto di *accessibilità epistemica*, declinandolo in specifiche implicazioni curriculari e di *governance* istituzionale.”

In questa prospettiva, il caso di studio viene tematizzato come soglia euristica per esplorare il necessario superamento di una logica accomodativa di tipo additivo in favore di una prospettiva di progettazione curricolare ispirata ai principi dell’*Universal Design for Learning* (UDL). È fondamentale precisare che l’interesse dell’UDL per l’AFAM non risiede in una generica retorica dell’“accessibilità per tutti”, ma nella possibilità concreta di disegnare situazioni di apprendimento e valutazione ad alta complessità che siano intrinse-

camente multi-modali. Hourigan et al. (2024) mostrano come la combinazione calibrata di partiture in diversi formati, risorse audio analiticamente strutturate, feedback multimodali e possibilità differenziate di dimostrare competenze non produca un abbassamento dello standard, bensì una sua raffinazione: ciò che viene misurato è l’*expertise* musicale pura, depurata dalla conformità a un’unica via di accesso al testo. Per l’AFAM, questo rappresenta un orizzonte esigente e perfettamente coerente con l’idea di alta specializzazione. Tale approccio si pone l’obiettivo di rendere strutturalmente legittima la coesistenza di modalità visive, tattili e aurali di accesso al sapere musicale senza attenuare, ma anzi qualificando ulteriormente, il profilo di alta specializzazione proprio dell’alta formazione artistico-musicale.

2. Metodologia della ricerca

Il presente studio adotta un approccio qualitativo di matrice fenomenologico-ricostruttiva (Stake, 1995), configurandosi come un’analisi di caso singolo (*single-case study*) focalizzata su un intervento di accomodamento didattico complesso in ambito AFAM.

Il sostrato empirico dell’indagine si fonda su una rigorosa ricostruzione analitica della prassi, incardinata sull’esegesi delle relazioni di monitoraggio e valutazione dei processi inclusivi e delle attività di coordinamento del tutorato alla pari per la didattica speciale, afferenti all’anno accademico 2023/2024. Tali documenti istituzionali costituiscono la fonte primaria per la descrizione fenomenologica del caso e sono stati redatti dalla scrivente in virtù della responsabilità di regia dell’intervento. In merito al posizionamento e alla gestione dei conflitti di interesse, è infatti necessario esplicitare che l’Autrice ha ricoperto il ruolo di coordinatrice nel contesto indagato, agendo nella sua duplice funzione di Delegata del Direttore per le disabilità e di Referente per i tutor alla pari per la didattica speciale. Si specifica che l’istituzione della figura del Delegato, originariamente normata per gli atenei dalla L. 17/1999 (a integrazione della L. 104/1992), è stata recepita nel comparto AFAM attraverso l’estensione dei servizi di diritto allo studio; tale funzione trova oggi riscontro formale e specifico finanziamento in atti di comparto, quali i Decreti Ministeriali di riparto fondi (cfr. DM 752/2021) e la Contrattazione Collettiva Nazionale Integrativa (cfr. CCNI 8/11/2023).

L’Autrice assume, pertanto, una prospettiva *emic* (interna); tale posizionamento, se da un lato ha garantito un accesso privilegiato ai dati e una comprensione profonda delle dinamiche istituzionali, ha richiesto dall’altro un rigoroso processo di distanziamento riflessivo nella fase di analisi, al fine di evitare *bias* confermativi e focalizzarsi sulle criticità sistemiche emerse (le “frizioni”) piuttosto che sulla mera descrizione procedurale.

L’indagine documentale ha preso in esame: (1) la tipologia degli accomodamenti implementati (supporti, tempistiche, *setting*); (2) la valutazione di efficacia nei diversi ambiti disciplinari; (3) l’impatto sul carico cognitivo e sulla sincronia nelle *performance* d’insieme; (4) le procedure di ricalibrazione del protocollo. L’analisi dei dati è stata condotta attraverso la

categorizzazione tematica delle discrepanze emerse tra dispositivi di accomodamento e richieste performative, intersecando categorie deduttive (*accessibilità testuale, temporalità, governance*) con codici induttivi emergenti (quali *'deficit di visione sinottica', 'espansione temporale', 'dipendenza dal canale visivo'*). Tale processo ha permesso di tracciare l'evoluzione del percorso formativo, mentre la rielaborazione teorica *ex post* ha consentito di categorizzare le criticità non come incidenti di percorso, ma come rivelatori di nodi sistemici. La descrizione del caso trova ulteriore corroborazione e sintesi nella sistematizzazione teorica delle risultanze, già dibattute dall'Autrice stessa nel corso del seminario di studi citato. Infine, il caso è presentato in forma non identificabile: le informazioni sensibili sono state omesse o aggregate al fine di precludere il riconoscimento degli attori specifici.

3. Analisi del caso: dispositivi e frizioni sistemiche

3.1 Contesto istituzionale e delimitazione del campo d'indagine

L'asse analitico del presente studio si concentra sulla decodifica della logica operativa e delle strategie di *problem-solving* complesso che hanno presieduto all'intervento specialistico. L'esperienza oggetto di disamina non viene qui assunta come mero episodio cronachistico, bensì come risultato di una prassi consolidata suscettibile di generalizzazione teorica. Tale contesto offre un campo di indagine privilegiato per scrutinare le tensioni dialettiche – e talvolta le aperte aporie – che intercorrono tra le istanze di accomodamento formale e l'effettiva conquista dell'autonomia artistica in un ecosistema ad alta specializzazione performativa quale quello AFAM. Il contesto AFAM rappresenta, infatti, uno *stress test* privilegiato per osservare la transizione da integrazione a inclusione, poiché porta al massimo grado di visibilità le implicite condizioni d'accesso all'eccellenza: lettura rapida e sinottica, immediatezza esecutiva, standard temporizzati, conformità al paradigma della semiografia diastematica. In questa cornice, l'integrazione si traduce spesso in soluzioni di tolleranza *a posteriori*, che chiedono al discente con disabilità di "adeguarsi" mediante strategie aggiuntive; l'inclusione, *a contrario*, imporrebbe di negoziare criticamente proprio questi prerequisiti, mostrando come la definizione stessa di virtuosismo e di professionalità musicale sia storicamente situata e non immune da *bias* sensoriali. La tensione fra questi due modelli è uno dei nodi più delicati per la legittimazione scientifica e pubblica dell'AFAM.

3.2 Posizionamento e dispositivo di intervento

L'architettura dell'intervento posto a fondamento dell'analisi, scaturita da una conduzione unitaria esterna alle rigidità dei quadri ordinamentali precostituiti, ha assolto alla funzione di armonizzare una pluralità di vettori formativi: il supporto relazionale offerto dal tutoraggio alla pari, le istanze curriculari preordinate dalla docenza interna e il *know-how* tiflogico

fornito dalla consulenza specialistica esterna (UICI). Sotto il profilo strumentale, il dispositivo di accomodamento è stato concepito in prima istanza per massimizzare il potenziale visivo residuo, secondo un approccio che potremmo definire "visuo-centrico". Esso si è sostanziato nella trasposizione digitale dei testi musicali in formato a cromaticità invertita (alto contrasto negativo), demandando a dispositivi mobili personali di ampio formato la funzione di magnificazione scalare del testo.

Se tale assetto ibrido si è dimostrato congruo per la fase dello studio analitico individuale – caratterizzata da un tempo soggettivo e dilatabile – esso ha tuttavia rivelato la propria radicale inefficacia dinanzi alle inderogabili cadenze temporali della prassi d'insieme. In questo frangente, la necessità di processare visivamente porzioni frammentate di testo ha generato una *discrasia fattuale* insostenibile. È stata precisamente tale frizione a palesare l'insufficienza epistemologica di un paradigma meramente compensativo, imponendo l'urgenza di una riconsiderazione dei percorsi didattici. La crisi del modello visivo ha reso evidente la necessità di fondare l'apprendimento su codici sensoriali radicalmente eterogenei rispetto alla semiografia convenzionale, quali la dimensione tattile della musicografia Braille e l'affinamento strutturale delle competenze aurali.

3.3 Assi di decodifica della prassi

L'intervento è stato disaggregato e analizzato attraverso tre assi ermeneutici primari, funzionali a individuare le dinamiche sistemiche dell'inclusione e a valutarne la sostenibilità ecologica e la trasferibilità.

Il primo asse indaga la *sinergia inter-attoriale*, valutando l'efficacia della regia collegiale nel superamento della frammentazione istituzionale. L'analisi si sofferma sulla mappatura e sulla allocazione dinamica delle responsabilità operative tra il corpo docente, i *tutor* e le agenzie formative esterne, delineando un modello di *governance* reticolare indispensabile per la gestione di casi complessi.

Il secondo asse si concentra sull'analisi critica del *paradigma di rimediazione visiva*. In questa sede si opera una classificazione e valutazione dell'impatto degli accomodamenti cromatico-tipografici adottati per la partitura e il materiale didattico, evidenziandone i limiti intrinseci. Si dimostra come l'iper-ingrandimento, pur risolvendo il problema della percezione ottica, introduca nuove barriere cognitive legate alla perdita della visione sinottica e alla saturazione della memoria di lavoro.

Il terzo asse affronta le *frizioni sistemiche e le prospettive euristiche*, identificando le criticità strutturali emerse segnatamente nelle discipline performative d'insieme. L'indagine valuta il potenziale strategico delle soluzioni a lungo termine – specificamente l'alfabetizzazione al Braille musicale e il potenziamento delle abilità aurali – non come semplici ausili, ma come vettori di un riorientamento curricolare profondo. Le analisi longitudinali, come quelle condotte da Baker et al. (2014), mostrano infatti come le biografie musicali di persone con disabilità visiva siano costantemente attraversate da "soglie di accesso" situate in corrispondenza di cambi di livello (passaggio a re-

portori più complessi, ingresso in contesti orchestrali, accesso a istituzioni superiori). Tali soglie non coincidono con limiti delle competenze musicali, ma con brusche emersioni di requisiti non negoziati (formati esclusivamente visivi, tempi incompatibili, assenza di mediazioni). In questo senso le narrazioni individuali, se lette cumulativamente, agiscono come rivelatori di *pattern* sistemici, indicando dove il *continuum* formativo si spezza e come la responsabilità delle asimmetrie ricada sulle strutture, non sui soggetti.

4. Risultati e discussione: evidenze del caso e implicazioni di policy

L'analisi fenomenologica dell'intervento ha permesso di articolare un modello operativo fondato su una dialettica complessa tra l'immediatezza degli accomodamenti situati e la profondità della trasformazione didattica necessaria. Lo studio evidenzia come il successo a breve termine nel singolo caso, pur garantendo l'accessibilità formale, non implichi *ipso facto* la risoluzione delle criticità strutturali che permeano il sistema AFAM. Emerge, piuttosto, la necessità di trascendere la logica dell'emergenza per approdare a una sistematizzazione epistemologica che ridefinisca il rapporto tra disabilità sensoriale e prassi esecutiva. Sebbene l'indagine si circoscriva a un *unicum* fenomenologico, le criticità emerse assumono un valore paradigmatico, risultando teoricamente trasferibili in quanto consustanziali ai pilastri strutturali del contesto AFAM (quali il primato della decodifica estemporanea, la prassi d'insieme e la rigidità crono-performativa). La generalizzazione qui proposta si configura pertanto di matrice analitica (*pattern matching*), esulando da pretese di rappresentatività statistica. Costituisce tuttavia un limite dello studio l'assenza di una comparazione inter-casistica e di metriche standardizzate per la valutazione longitudinale degli *outcome* formativi. Di seguito si discutono distintamente le evidenze empiriche emerse dall'analisi del caso e le conseguenti implicazioni di policy curricolare.

4.1 Evidenze empiriche: il paradosso della rimediazione visiva

Il nucleo dell'intervento a breve termine è stato costituito dal paradigma di rimediazione visiva, imperniato sull'implementazione rigorosa del principio di accessibilità ottica. L'adozione sistematica dell'inversione cromatica (sfondo scuro/caratteri chiari) e l'ottimizzazione tipografica (alto contrasto, spaziatura aumentata, alta risoluzione) hanno rappresentato un esempio di accomodamento ragionevole di elevato impatto immediato. Tuttavia, sebbene tali misure abbiano massimizzato la leggibilità nello studio individuale mitigando l'affaticamento visivo, è imprescindibile riconoscere il paradosso intrinseco di tali soluzioni: pur essendo efficaci in termini di fruibilità statica, esse mantengono il discente ancorato alla dipendenza da un codice visivo, la semiografia musicale convenzionale, che rimane intrinsecamente alieno alla sua percezione primaria. La partitura ingrandita o invertita cromaticamente non risolve l'esigenza della lettura sinottica e sequenziale in tempo

reale richiesta dalla *performance* musicale avanzata. Si verifica, in tal senso, un incremento esponenziale del carico cognitivo estraneo (*extraneous cognitive load*): lo sforzo impiegato per la decodifica del frammento visivo magnificato sottrae risorse attentive all'elaborazione artistica, un limite che si acuisce drasticamente nelle dinamiche di *ensemble* e nella velocità di apprendimento richiesta a un musicista professionista (Sweller et al., 2011).

L'esperienza ha disvelato, *ultra* la dimensione degli accomodamenti tecnici, le criticità strutturali insite nel *curriculum* AFAM, con particolare riferimento alle discipline di musica d'insieme. La dilatazione dei tempi di studio imposta dalla necessità di decodificare e memorizzare il materiale visivamente accomodato, e la conseguente incompatibilità operativa con il rigido calendario orchestrale, non sono meri problemi logistici; sono la manifestazione della tirannia esecutiva del tempo. La discrasia che ne è emersa non espone un mero fallimento tecnico, ma disvela una scissione di natura squisitamente musicologica inerente alla natura stessa della notazione. L'accomodamento visivo ha validato la partitura esclusivamente nella sua funzione di *testo*: un sistema semiotico chiuso, un "monumento" disponibile all'esegesi analitica individuale, la cui decodifica è svincolata dalla cogente temporalità esecutiva. Per questa funzione filologica, il dispositivo si è dimostrato idoneo. Esso è tuttavia collassato di fronte alla funzione di *script* (o copione performativa) che la notazione assume inderogabilmente nella prassi AFAM. In tale contesto, la partitura cessa di essere oggetto di studio per divenire dispositivo prassico: un meccanismo la cui efficacia non risiede nella leggibilità analitica, ma nella sua capacità di governare la sincronia dell'azione collettiva nel flusso del tempo reale.

L'intervento, pertanto, ha erroneamente assolutizzato la funzione analitica dell'oggetto-notazione, obliterando la sua inderogabile natura performativa. Il modello dominante nell'AFAM esige che la lettura, l'interpretazione e l'esecuzione avvengano in una sincronicità quasi istantanea (*sight-reading*). La necessità di un tempo di preparazione significativamente maggiore per il discente ipovedente, a causa della rimediazione visiva, esclude quest'ultimo *de facto* dalla partecipazione spontanea e paritaria, generando una asincronia cronemica insormontabile. Questo esito rafforza l'ipotesi di Ockelford (1992, 1996), secondo cui la notazione tradizionale non è un *medium* neutrale, ma un ostacolo epistemologico alla piena autonomia musicale se non surrogata da paradigmi alternativi.

4.2 Implicazioni di policy e curricolari: governance e transizione multimodale

Sul piano delle implicazioni sistemiche, la discussione postula che l'efficacia a lungo termine imponga una transizione metodologica radicale, orientando la prassi verso i principi della *Progettazione Universale per l'Apprendimento* (UDL) e dell'interazione multimodale. Il lavoro di Castle et al. (2022) e di altri studi affini indica quanto sia metodologicamente insufficiente affidare l'elaborazione di modelli inclusivi a report isolati non confrontabili. Nel contesto AFAM, la sfida è

costruire serie di casi, protocolli condivisi, indicatori comuni di esito (sul piano formativo, artistico, occupazionale) che consentano analisi comparative robuste. Solo un simile impianto di ricerca consente di distinguere tra ciò che è irriducibilmente situato e ciò che può diventare standard di sistema, evitando sia l'idealizzazione ingenua del singolo caso, sia lo scetticismo che neutralizza ogni innovazione in quanto "eccezione non generalizzabile".

In primo luogo, si conferma il valore della governance condivisa come antidoto alla frammentazione istituzionale. Il *modus operandi* adottato, radicato in una conduzione unitaria ma sostanzialmente in una regia reticolare (docenti, tutor, UICI), risulta pienamente aderente ai principi di inclusione sistemica (Jellison, 2015), dimostrando che l'efficacia didattica nell'AFAM specialistica è indissolubilmente condizionata dalla capacità dell'istituzione di connettersi organicamente con l'ecosistema formativo esterno. L'allocazione chiara delle responsabilità tra i vari attori ha prevenuto, inoltre, l'effetto di ricaduta dell'onere dell'accomodamento sull'individuo o sul singolo docente, fattore spesso determinante nel fallimento dei percorsi inclusivi, traducendo il principio di inclusione in una responsabilità istituzionale diffusa e condivisa. La prospettiva di Jellison (2015) introduce a tal proposito una misura esigente della qualità inclusiva: un contesto educativo può dirsi realmente tale nella misura in cui le sue pratiche, sin dalla progettazione, non richiedono che alcuni studenti "entrino in deroga". Questo criterio, applicato ai percorsi AFAM, implica che prove, repertori, pratiche d'insieme e criteri valutativi siano costruiti in modo da poter essere attraversati da soggetti con profili sensoriali differenti senza che ciò richieda sistematicamente una seconda architettura parallela. È uno spostamento radicale: l'unità del curriculum non è compromessa dall'inclusione, ma ridefinita alla luce di una più ampia responsabilità formativa.

In secondo luogo, si rende necessaria la reificazione del Braille musicale. La proposta di alfabetizzazione a tale codice non è da intendersi come una mera alternativa contingente, ma come la condizione *sine qua non* per l'accesso autonomo e professionale alla complessità strutturale e analitica della partitura. Ockelford et al. (2002), nell'analizzare le prospettive future dell'educazione musicale per allievi con difficoltà severe, sottolineano come l'accesso a strumenti di codifica appropriati sia essenziale per evitare l'esclusione epistemica. La loro analisi, unitamente ai lavori precedenti dello stesso Ockelford (1992, 1996), consente di leggere la musicografia Braille non come "traduzione povera" della notazione a stampa, ma come ambiente cognitivo autonomo, dotato di una propria sintassi capace di veicolare informazioni complesse su struttura e densità sonora. In relazione all'AFAM, ciò implica che l'obiettivo non sia istituire *ex novo* un'alfabetizzazione braille generica, bensì costruire una continuità verticale: riconoscere e valorizzare competenze braille pregresse, garantirne l'aggiornamento specifico sugli idiomi della musica colta occidentale e dei repertori specialistici, predisporre materiali e tempi compatibili con una lettura tattile avanzata. L'assenza di tale continuità non è una semplice lacuna organizzativa, ma si configura come interruzione sistemica del diritto di proseguire studi

musicali di alto livello. La didattica AFAM deve pertanto integrare stabilmente l'insegnamento di questo codice per garantire l'accesso al patrimonio musicale nella sua integrità formale.

In terzo luogo, occorre ridefinire criticamente il paradigma aurale-mnemonico, integrandolo con le frontiere della tecnologia aptica. Esso non va inteso come una mera "compensazione" della notazione visiva, ma come il fine cognitivo ultimo dell'alta formazione: l'eccellenza risiede nella costruzione di un "testo sonoro interiore", per il quale la notazione è solo il veicolo. A tal proposito, le esperienze italiane d'avanguardia offrono modelli operativi concreti che sostanziano questa tesi. Un modello operativo di riferimento nel panorama italiano è costituito dall'esperienza della *Blind Inclusive Orchestra* (BIO), fondata e diretta dal M° Alfredo Santoloci (già Direttore del Conservatorio Santa Cecilia di Roma). Tale progetto rappresenta un *unicum* per la codifica di un protocollo di direzione d'orchestra che supera la barriera visiva senza ricorrere ad assistenti individuali. Il modello BIO sostituisce il canale gestuale-visivo con un canale uditivo-verbale sincrono: attraverso un sistema di radiotrasmissione a bassa latenza, il direttore comunica le intenzioni agogiche, dinamiche e metronomiche direttamente in cuffia ai musicisti non vedenti, mantenendo la gestualità tradizionale per i vedenti. Questa "doppia conduzione" risolve strutturalmente il problema dell'*asincronia cronemica* evidenziato nel nostro studio di caso, dimostrando la fattibilità di esecuzioni sinfoniche complesse attraverso la mediazione aurale. Un simile orientamento – ossia la trasposizione del gesto direttoriale su canali alternativi al visivo, concepiti per attenuare l'asimmetria cronemica – è stato esplorato anche in letteratura mediante prototipi che trasmettono le indicazioni del direttore come segnali aptici/vibrotattili fruibili da performer ciechi o ipovedenti (Bajo et al., 2010; Baker et al., 2019). Il progetto *ABBI* (*Audio Bracelet for Blind Interactions*), sviluppato nell'ambito del FP7 dell'Unione Europea, ha dimostrato che la cognizione spaziale nei non vedenti non è compromessa *ab origine*, ma può essere ricalibrata se il movimento corporeo è associato a un feedback sonoro coerente. Traslato in ambito musicale AFAM, questo principio valida l'uso di dispositivi aptici o sonori reattivi (come le sperimentazioni sulla "bacchetta aptica" o *haptic baton*) per permettere al musicista di percepire somaticamente la posizione del direttore e il gesto ritmico, superando la dipendenza dalla notazione visiva e garantendo quell'*embodied cognition* necessaria alla performance (Gori et al., 2014; Cappagli & Gori, 2016). Le esperienze richiamate non integrano il quadro delle risultanze empiriche del caso in oggetto, bensì assurgono a evidenze di fattibilità e direttrici programmatiche per l'emancipazione dalla dipendenza visiva. Tali riferimenti si configurano pertanto come modelli euristici, indispensabili per prefigurare scenari di ricerca applicata e innovazione sistemica nel contesto AFAM.

La vera sfida, dunque, non è legittimare l'auralità *contro* la notazione, ma riconoscere come differenti sistemi notazionali – l'iconicità visiva, la sequenzialità tattile del Braille e la percezione aptica – agiscano come differenti "motori cognitivi" per costruire la medesima competenza performativa. La sostenibilità ecologica del modello è, infine, interdipendente dalla

formazione specifica e continuativa del corpo docente. L'assenza di una *expertise* diffusa su accessibilità visiva, Braille e tecnologie assistive costituisce un *vulnus* sistemico che ricentralizza l'onere dell'accomodamento sul discente, vanificando gli sforzi di standardizzazione. Il piano europeo IncluMusic Project (2022–2025), ad esempio, rappresenta una fondamentale iniziativa di partenariato strategico dell'AEC (Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen [AEC], 2023) volta a colmare questa lacuna formativa a livello transnazionale. I documenti AEC e i programmi come IncluMusic Project svolgono una funzione di *soft regulation*: non impongono vincoli giuridici, ma producono un quadro di riferimento condiviso che definisce aspettative professionali, buone pratiche e standard minimi di responsabilità. Per le istituzioni AFAM, assumere tali indicazioni significa collocarsi entro una comunità di pratiche in cui l'inclusione è criterio di qualità istituzionale, non mera opzione etica.

5. Conclusioni e prospettive: verso modelli scalabili di inclusione nell'AFAM

Il caso di studio in esame opera, in ultima istanza, come un operatore critico – un vero e proprio *analizzatore istituzionale*, nella terminologia di Lapassade – capace di disvelare l'equivoco fondamentale che sottende la gerarchia dei codici semiotici nell'alta formazione musicale. L'intervento analizzato ha palesato l'illusione di poter trattare la partitura come un "monumento testuale" da rendere meramente leggibile attraverso la magnificazione, laddove la prassi performativa nell'AFAM ne esige l'uso come strumento prassico dinamico, la cui validità risiede unicamente nella sua capacità ergonomica di governare la sincronia esecutiva in tempo reale. Di conseguenza, l'ineludibile transizione verso la musicografia Braille, le metodologie aurali-mnemoniche e le tecnologie multimodali non va letta come una deroga compensativa per una minoranza, bensì come l'attivazione di un sistema semiotico parallelo: un motore cognitivo autonomo, dotato di una propria sintassi tattile, mnemonica o aptica, la cui finalità non è imitare vicariamente la lettura visiva, ma costruire – per altra via epistemologica – quel testo sonoro interiore che costituisce l'unico, vero fine della competenza musicale specialistica.

L'analisi dell'intervento attuato evidenzia, trascendendo la singolarità idiografica del caso, la possibilità di concepire l'inclusione non come esito virtuoso circoscritto a un'isola felice, ma come matrice generativa per la definizione di modelli operativi scalabili all'interno del sistema dell'alta formazione musicale. La *ve-xata quaestio*, in questa prospettiva, non è se un singolo Conservatorio sia in grado di attivare misure efficaci di accomodamento *hic et nunc*, bensì se tali misure possano essere tradotte in dispositivi strutturali, trasferibili e replicabili, capaci di modificare l'"ordinario" pedagogico e istituzionale, superando la logica dell'emergenza.

La prassi in analisi dimostra come una governance sistemica, la formalizzazione di procedure condivise, la collaborazione organica con enti esterni specializ-

zati e l'uso consapevole delle tecnologie assistive producano effetti positivi e misurabili sulla qualità dell'esperienza formativa. Tuttavia, il suo valore euristico risiede nella sua funzione di "prototipo epistemico": esso rende visibili le condizioni minime affinché l'inclusione possa transitare dallo statuto di eccezione gestionale a quello di criterio ordinatore delle pratiche AFAM. In questo senso, l'esperienza può essere letta come una matrice modulare, suscettibile di adattamento ecologico in altri contesti conservatoriali, a condizione che sia oggetto di codificazione procedurale chiara, accompagnata da adeguata formazione del personale e inserita in una cornice di responsabilità istituzionale esplicita.

La letteratura scientifica internazionale ha ampiamente dimostrato come le traiettorie formative e professionali dei musicisti ciechi e ipovedenti siano segnate non da una presunta incompatibilità ontologica con la musica d'arte, bensì dalla qualità delle mediazioni didattiche e istituzionali e dalla presenza, o assenza, di codici e strumenti accessibili. In particolare, le narrazioni di vita raccolte da Baker et al. (2014) mettono in luce il ruolo decisivo delle condizioni di accesso al repertorio e alle pratiche d'insieme; Castle et al. (2022) confermano, con taglio fenomenologico, l'intreccio inestricabile fra barriere strutturali e strategie soggettive di *agency*; Colazzo (2022) evidenzia le criticità e le potenzialità dei contesti conservatoriali italiani nei processi di inclusione; Brown (2025) richiama l'attenzione sulle implicazioni sistemiche dell'accesso alla formazione superiore musicale per studenti con disabilità fisiche, contribuendo a problematizzare i modelli organizzativi dell'alta formazione musicale; Ockelford (1992, 1996) mostra come la notazione tradizionale, non affiancata da sistemi alternativi, agisca come barriera epistemica assoluta, mentre Jellison (2015) argomenta la necessità di una revisione strutturale dei modelli didattici per garantire una partecipazione pienamente significativa a tutti gli studenti.

Le più recenti elaborazioni in chiave di *Universal Design for Learning* in ambito musicale indicano, con coerenza, che l'accessibilità diviene scalabile solo quando i codici alternativi (come il Braille musicale) e le metodologie aurali-mnemoniche vengono riconosciuti come componenti legittime e costitutive del curriculum, non come risorse "speciali" attivate *a latere*. Analogamente, le riflessioni maturate in ambito europeo su alta formazione musicale e inclusione – basti pensare alle iniziative promosse in sede AEC (Association Européenne des Conservatoires) e ai progetti mirati alla condivisione di standard e linee guida – suggeriscono che la scalabilità richiede una convergenza strategica fra politiche istituzionali, dispositivi didattici e comunità di pratica, più che la mera moltiplicazione di esperienze isolate. In questo quadro, i documenti AEC e progetti come IncluMusic svolgono una funzione di *soft regulation* fondamentale: non impongono vincoli giuridici, ma producono un quadro di riferimento condiviso che definisce aspettative professionali, buone pratiche e standard minimi di responsabilità. Per le istituzioni AFAM, assumere tali indicazioni significa collocarsi entro una comunità di pratiche in cui l'inclusione è criterio di qualità istituzionale, non mera opzione etica. In questo senso, il

caso analizzato può essere letto come una prova di allineamento, o di scarto, rispetto a tale grammatica sovranazionale.

Applicato al contesto AFAM, ciò implica che un modello ispirato all'esperienza qui discussa possa dirsi "scalabile" solo se soddisfa almeno tre condizioni critiche di sistema.

In primo luogo, deve essere normativamente e proceduralmente esplicitato: linee guida interne, protocolli di accomodamento standardizzati, strumenti per la produzione sistemata di materiali accessibili costituiscono la grammatica minima perché altri contesti possano appropriarsene senza dipendere dall'iniziativa contingente e volontaristica di singoli docenti.

In secondo luogo, deve fondarsi su competenze professionali diffuse e trasversali: la familiarità con il Braille musicale, con le tecnologie assistive, con le strategie aurali-mnemoniche e con il quadro della CRPD non può restare appannaggio di poche figure "specialiste", ma deve entrare nel profilo atteso del docente e del personale AFAM, come parte integrante dell'habitus professionale.

In terzo luogo, deve essere integrato in una visione sistemica dell'eccellenza artistica, nella quale le modalità plurali di accesso al testo musicale non indeboliscano il rigore formativo, ma contribuiscano a ridefinirlo e arricchirlo: l'eccellenza viene così misurata non dall'adesione conformistica a un unico modello sensoriale e notazionale, ma dalla capacità delle istituzioni di rendere esigibile, per tutti, il più alto grado di sviluppo musicale possibile.

In tale quadro teorico, il contesto dell'alta formazione accademica musicale non va né ipostatizzato a modello universale astratto, né ridotto a episodio contingente; esso opera come dispositivo critico che evidenzia la distanza, spesso abissale, tra il dettato dell'art. 24 della Convenzione ONU e le forme concrete dell'organizzazione didattica nei contesti di alta formazione musicale. La scalabilità dei modelli di inclusione, lungi dall'essere un mero problema tecnologico, si configura come questione di coerenza etica e politica tra l'ethos normativo dei diritti umani, le culture disciplinari della musica d'arte e le condizioni materiali della formazione superiore.

Ne discende una doppia esigenza programmatica. Sul piano scientifico, occorre promuovere ricerche empiriche comparative, multicentriche e longitudinali su protocolli analoghi, capaci di mettere alla prova la trasferibilità delle soluzioni sperimentate, di misurarne gli effetti sui percorsi formativi e di individuarne i limiti, evitando tanto la retorica esemplare quanto lo scetticismo paralizzante. Il lavoro di Castle et al. (2022) e di altri studi affini indica infatti quanto sia metodologicamente insufficiente affidare l'elaborazione di modelli inclusivi a report isolati non confrontabili. Nel contesto AFAM, la sfida è costruire serie di casi, protocolli condivisi, indicatori comuni di esito (sul piano formativo, artistico, occupazionale) che consentano analisi comparative robuste. Solo un simile impianto di ricerca consente di distinguere tra ciò che è irriducibilmente situato e ciò che può diventare standard di sistema, evitando sia l'idealizzazione ingenua del singolo caso, sia lo scetticismo che neutralizza ogni innovazione in quanto "eccezione non generalizzabile".

Sul piano istituzionale, si impone la costruzione di una rete sinergica di conservatori e istituzioni AFAM che, assumendo casi come quello qui analizzato, elaborino standard condivisi, dispositivi comuni e strumenti di formazione continua, in dialogo fecondo con le associazioni di persone con disabilità e con i centri di ricerca pedagogica.

Assunto questo quadro, l'apprendimento aurale emerge come criterio di coerenza trasversale tra istanze normative, culture disciplinari e scelte tecnologiche: un modello di accesso al sapere musicale che, se adeguatamente riconosciuto e strutturato, è intrinsecamente scalabile. La possibilità di progettare percorsi in cui la competenza di ascolto analitico, di memoria uditiva e di anticipazione sonora venga coltivata sistematicamente – attraverso dispositivi audio-based, tecnologie aptiche, risorse Braille e pratiche d'insieme orientate all'ascolto reciproco – costituisce, nel contesto AFAM, non un correttivo "per pochi", ma un indicatore di maturità pedagogica dell'istituzione. In altri termini, tanto più un Conservatorio è in grado di valorizzare l'apprendimento aurale come asse portante del curriculum, tanto più esso è vicino a quella forma di inclusione strutturale che la CRPD e il dibattito internazionale sull'*Higher Music Education* indicano come orizzonte non eludibile per il Ventunesimo secolo. Assunto in questa prospettiva, il caso qui vagliato non rappresenta un punto di approdo definitivo, ma un argomento probante a favore di una ridefinizione progressiva degli assetti AFAM in chiave inclusiva, nella quale la possibilità di generare modelli scalabili diviene criterio di qualità (*Quality Assurance*), oltre che di legittimazione etica e scientifica, per la formazione musicale superiore nel Ventunesimo secolo.

Riferimenti bibliografici

- Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen. (2023). Diversity, equity and inclusion in higher music education: An invitation for action. Resource package produced by the Diversity, Inclusion & Gender Equality (DIGE) Working Group. Retrieved March 5, 2026, from <https://aec-music.eu/media/2023/06/Diversity-Equity-and-Inclusion-in-Higher-Music-Education-An-Invitation-for-Action.pdf>
- Bajo, J., Sánchez, M. A., Alonso, V., Berjón, R., Fraile, J. A., & Corchado, J. M. (2010). A distributed architecture for facilitating the integration of blind musicians in symphonic orchestras. *Expert Systems with Applications*, 37(12), 8508–8515. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2010.05.025>
- Baker, D., Fomukong-Boden, A., & Edwards, S. (2019). "Don't follow them, look at me!": Contemplating a haptic digital prototype to bridge the conductor and visually impaired performer. *Music Education Research*, 21(3), 295–314. <https://doi.org/10.1080/14613808.2019.1605344>
- Baker, D., Roy, A., & Yarger, R. (2014). Visually impaired musicians' insights: Narratives of childhood, lifelong learning and musical participation. *British Journal of Music Education*, 37(2), 113–135. <https://doi.org/10.1017/S0265051714000072>
- Brown, E. (2025). Disability and access in conservatoire education: A discussion of higher music education provision for people with physical disabilities. Conference abstract. Retrieved March 5, 2026, from <https://www.ohmirp.org.uk/conference-abstracts/disability-and-access-in-conservatoire-education-a-discussion-of-higher-music-education-provision-for-people-with-physical-disabilities>
- Cappagli, G., & Gori, M. (2016). Auditory spatial localization:

- Developmental delay in children with visual impairments. *Research in Developmental Disabilities, 53*, 391–398. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.02.019>
- Castle, C. L., Greasley, A. E., & Burland, K. (2022). The musical experiences of adults with severe sight impairment: An interpretative phenomenological analysis. *Music & Science, 5*, 1–19. <https://doi.org/10.1177/20592043221083296>
- Colazzo, S. (2022). Music teaching in conservatories and processes of inclusion of pupils with disabilities. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics, 6*(3), 740–752. <https://doi.org/10.32043/gsd.v6i3.740>
- DM 752/2021. (2021). Decreto ministeriale 30 giugno 2021, n. 752. Decreto ministeriale. Retrieved March 5, 2026, from <https://www.mur.gov.it/sites/default/files/2021-08/DM%20n.%20752%20del%2030-06-2021.pdf>
- Gori, M., Sandini, G., Martinoli, C., & Burr, D. C. (2014). Impairment of auditory spatial localization in visually impaired children, and its restoration by sensorimotor training. *Current Biology, 24*(3), 271–274. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2013.11.020>
- Hourigan, R. M., Hammel, A., & Hackl-Blumstein, E. (2024). *Universal design for learning in music education*. Conway Publications.
- IncluMusic Project. (2022). *IncluMusic (2022–2025): Erasmus+ strategic partnership*. Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen. Erasmus+ cooperation partnership project. Retrieved March 5, 2026, from <https://aec-music.eu/project/inclumusic-2022-2025-erasmus-strategic-partnership/>
- Jellison, J. A. (2015). *Including everyone: Creating music classrooms where all children learn*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199358762.001.0001>
- L 104/1992 (1992). Legge 5 febbraio 1992, n. 104: Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate. Retrieved March 5, 2026, from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1992/02/17/092G0108/s-g>
- L 17/1999. (1999). Legge 28 gennaio 1999, n. 17: Integrazione e modifica della legge-quadro 5 febbraio 1992, n. 104, per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate. Retrieved March 5, 2026, from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/02/02/099G0057/s-g>
- Ministero dell'Università e della Ricerca, FLC-CGIL, CISL – Federazione Università, Federazione UIL Scuola RUA, Federazione Gilda Unams (Unione artisti AFAM), ConfasalSNALS, & CISAL-ANIEF. (2023). Contratto collettivo integrativo nazionale AFAM 2021–2024 (aggiornamento 8 novembre 2023). Contrattazione collettiva nazionale integrativa. Retrieved March 5, 2026, from <https://www.mur.gov.it/sites/default/files/2023-11/CIN%20AFAM%2008.11.2023%20aggiornamento%202021-2024%20formato%20accessibile.pdf>
- Ockelford, A. (1992). *Music notation for people with a severe visual impairment: A discussion document* [Discussion document]. Royal National Institute for the Blind.
- Ockelford, A. (1996). *Music matters: Factors in the music education of children and young people who are visually impaired* [Institutional report]. Royal National Institute for the Blind.
- Ockelford, A., Welch, G., & Zimmermann, S. (2002). Focus of practice: Music education for pupils with severe or profound and multiple difficulties—Current provision and future need. *British Journal of Special Education, 29*(4), 178–182. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00266>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S. (2011). *Cognitive load theory*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-8126-4>
- United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* [Treaty]. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>
- United Nations Committee on the Rights of Persons with Disabilities. (2016). *General comment No. 4 (2016) on the right to inclusive education (Article 24) (CRPD/C/GC/4)* [General comment]. Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights. <https://www.ohchr.org/en/documents/general-comments-and-recommendations/general-comment-no-4-article-24-right-inclusive>