"Annali online della Didattica e della Formazione Docente"
Vol. 17, n. 30/2025, pp. 95-115 – ISSN 2038-1034

Ambienti musicali coevolutivi: uno studio di caso nella scuola secondaria di I grado

Irene Mercone, Patrizia Sandri

Abstract – *This contribution explores school inclusion through the lens of the co-evolutionary paradigm, which conceptualizes learning as a reciprocal transformation between the individual and the educational environment, and through embodied theories of cognition, which posit that knowledge emerges from bodily experience, action, and context. Within this framework, music, particularly in the Orff-Schulwerk approach, is understood as embodied cognitive practice and a generative relational context. Based on this theoretical foundation, a case study was conducted in a lower secondary school, focusing on a music workshop involving a student with autism spectrum disorder. The qualitative inquiry (participant observation, interviews, field notes, narrative analysis) reveals the student's musical agency, peer co-learning, and a transformation of group relational dynamics. Music emerges as a generative environment capable of renewing educational practices and fostering situated and shared learning processes.*

Riassunto – *Il contributo esplora l'inclusione scolastica alla luce del paradigma co-evolutivo, che concepisce l'apprendimento come trasformazione reciproca tra soggetto e ambiente educativo, e delle teorie embodied, secondo cui la conoscenza emerge da corpo, azione e contesto. In tale prospettiva, la musica, nella forma laboratoriale Orff-Schulwerk, si configura come pratica cognitiva incarnata e contesto relazionale generativo. A partire da questo impianto teorico, è stato condotto uno studio di caso in una scuola secondaria di primo grado, centrato su un laboratorio musicale con un alunno con disturbo dello spettro autistico. L'indagine qualitativa (osservazione partecipante, interviste, diario di campo, analisi narrativa) evidenzia agency musicale dell'alunno, co-apprendimento tra pari e rinnovamento delle dinamiche relazionali del gruppo. La musica emerge come ambiente generativo, capace di rinnovare le pratiche educative e promuovere apprendimenti situati e condivisi.*

Keywords – school inclusion, co-evolutionary paradigm, embodied cognition, music as a generative environment, situated learning

Parole chiave – inclusione scolastica, paradigma coevolutivo, embodied cognition, musica come ambiente generativo, apprendimento situato

Irene Mercone è Pianista e Docente di Musica nella scuola secondaria di I grado. Ha collaborato come insegnante di materie musicali di base presso il Conservatorio di Reggio Emilia e l'ISSM di Modena. Docente formatore per il primo ciclo scolastico, ha condotto progetti di ricerca sulla relazione suono. Tra le sue pubblicazioni: *Il corpo in movimento come veicolo per l'analisi e l'interpretazione musicale* (in Baroni M., a cura di, *Prima la pratica poi la teoria*, Torino, Edt, 2013, pp. 86-106); *Stylistic analysis through body movement* (in "Musicology Papers", XXXI, 1, 2016, pp. 24-36).

Patrizia Sandri è Professoressa ordinaria di Pedagogia Speciale, Direttrice del Corso di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità e responsabile scientifica del Centro Studi e Ricerche Disabilità Educazione e Inclusione (Ce.D.E.I.) del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Bologna. La sua ricerca si concentra sui processi di apprendimento degli studenti con disabilità, con focus sulle didattiche speciali delle materie di studio e sugli ambienti inclusivi. Tra le sue pubblicazioni: *Rigenerare le radici per fondare i processi inclusivi. Dalla legge 517/77 alle prospettive attuali* (a cura di, Milano, FrancoAngeli, 2019); *Il tempo convenzionale* (Milano, FrancoAngeli, 2017); *Matematica e Disabilità* (a cura di, Bologna, Pitagora, 2017).

Sebbene il contributo sia il risultato di un lavoro congiunto di ideazione e stesura, i paragrafi 1, 3 e 4 sono da attribuirsi a Irene Mercone, i paragrafi 2 e 2.1 a Patrizia Sandri.

1. La musica nella scuola italiana: da ruolo ricreativo a elemento essenziale nella formazione globale

La scuola italiana ha attraversato un significativo percorso evolutivo nel modo di concepire e integrare l'educazione musicale nei programmi scolastici, passando da una visione inizialmente ricreativa e marginale a una posizione di primaria importanza educativa e formativa. Questo cambiamento si riflette in maniera evidente nel quadro legislativo e nelle successive ricerche in campo pedagogico e psicologico.

Storicamente, il ruolo della musica nella scuola italiana era considerato non essenziale nella formazione degli studenti. Tale impostazione pedagogica affonda le radici nella Riforma Gentile del 1923, che collocava la musica tra gli *insegnamenti artistici,* riconoscendole esclusivamente una funzione di svago e intrattenimento. Una svolta significativa si registra con il Decreto Ministeriale del 9 febbraio 1979, relativo alla scuola media, e con il Decreto del Presidente della Repubblica del 12 febbraio 1985, esteso alla scuola elementare. Tali provvedimenti normativi sanciscono l'ingresso della musica tra le discipline curricolari, riconoscendole un valore formativo pari a quello delle altre materie fondamentali per lo sviluppo integrale dell'alunno.

Negli ultimi decenni, il valore formativo attribuito alla creatività ha ulteriormente sostenuto l'integrazione della musica nel curricolo scolastico. La Legge 107/2015, all'art. 3, ne promuove esplicitamente l'inserimento tra le dimensioni fondamentali dell'offerta formativa, mentre la recente Legge 22/2025 pone l'accento sull'importanza delle competenze non cognitive e trasversali.

Tale riconoscimento istituzionale è consolidato da un ampio corpus di ricerche che ne legittimano il valore pedagogico. Già negli anni Ottanta, il Norwegian Research Council for Science and Humanities[1] dimostrava come l'apprendimento musicale potenziasse l'autostima e la fiducia nelle proprie capacità cognitive, elementi centrali per la motivazione e il successo scolastico. Queste evidenze sono state progressivamente confermate da ulteriori indagini[2] che attestano una correlazione significativa tra la pratica musicale e l'incremento dell'autoefficacia percepita. Gli studenti coinvolti in esperienze musicali sviluppano infatti maggiore fiducia nelle proprie competenze cognitive e relazionali, con effetti positivi anche sul rendimento scolastico generale. L'esperienza musicale, fondata su ascolto attivo ed espressione corporea e simbolica, stimola l'autostima attraverso successi autentici e valorizza una forma di intelligenza spesso trascurata

[1] Cfr. Lillemyr O., *The feeling of joy in learning and play: An empirical study of children in day-care centers*, Oslo, Norwegian Research Council for Science and Humanities, 1983.

[2] Cfr. Clift *et al.*, *Singing and health: A systematic mapping and review of non-clinical research*, Canterbury Christ Church University, Sidney de Haan Research Centre for Arts and Health, 2008.

dai curricoli tradizionali[3]. Parallelamente, le ricerche di Kokotsaki e Hallam[4] mettono in luce il ruolo della musica nella gestione dello stress e nel rafforzamento della resilienza emotiva, evidenziando come le attività collettive – in particolare le esibizioni pubbliche – offrano occasioni di riconoscimento sociale e sostegno affettivo. In tal senso, la musica non solo sostiene l'equilibrio emotivo individuale, ma contribuisce anche alla costruzione di un senso di appartenenza al gruppo.

La dimensione sociale della musica è ulteriormente confermata da studi[5], i quali dimostrano che la pratica musicale di gruppo promuove competenze trasversali quali la cooperazione, la corresponsabilità e il problem solving. Il gruppo musicale si configura come uno spazio di coesione produttiva, nel quale l'interdipendenza positiva diventa la condizione strutturale per il successo collettivo[6].

Una sperimentazione particolarmente significativa in questo senso è quella condotta in una scuola elementare svizzera[7], dove l'incremento delle ore di educazione musicale, a scapito di altre discipline, non solo non ha compromesso il rendimento scolastico, ma ha favorito il potenziamento delle competenze linguistiche e della lettura. Complessivamente, questi risultati contribuiscono a consolidare l'idea della musica come disciplina formativa a carattere integrato, capace di sostenere lo sviluppo delle abilità comunicative, cognitive, emotive e relazionali degli studenti, nonché di promuovere un clima scolastico positivo e autenticamente inclusivo[8].

2. Educazione musicale e inclusione: cornici teoriche

Il modello bio-psico-sociale proposto dall'International Classification of Functioning (ICF), recepito nell'ordinamento italiano con il D.Lgs. 66/2017, ha segnato un passaggio rilevante nella concezione della disabilità, superando le visioni esclusivamente medico-cliniche o socio-culturali. Tale approccio integra dimensioni biologiche, psicologiche e ambientali, riconoscendo ai contesti un ruolo decisivo nella promozione dell'inclusione. Da questo punto di vista, la musica rappresenta un facilitatore ambientale di particolare efficacia, in quanto capace di rimuovere ostacoli alla partecipazione scolastica e di valorizzare le potenzialità individuali attraverso forme espressive e interattive. La sua pratica attiva competenze trasversali, cognitive, linguistiche, emotive e relazionali, che risultano essenziali per affrontare le sfide della quotidianità e per

[3] Cfr. Gardner H., *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, New York, Basic Books, 1983.

[4] Cfr. Kokotsaki D., Hallam S., *Higher education music students' perceptions of the benefits of participative music making*, in "Music Education Research", 9, 2007, pp. 93–109.

[5] Cfr. Hallam S., Prince V., *Research into instrumental music services*, London, DfEE, 2000.

[6] Cfr. Canevaro A., Ianes D., *Un'altra didattica è possibile. Esempi e pratiche di ordinaria didattica inclusiva*, Trento, Erickson, 2022.

[7] Cfr. Zulauf M., *The effect of extended music education on the social integration of schoolchildren: A comparative study between music classes and general classes in a Swiss school*, Bern, Peter Lang, 1993.

[8] Cfr. Ferrari F., *Dialoghi sonori, giochi cantati di gruppo, comunità di pratica musicali: scaffold inclusivi per le soglie dello sviluppo psico-affettivo*, in Bertazzoni L., Filippa M., Rizzo A. L. (a cura di), *La musica nella relazione educativa e nella relazione di aiuto. Quaderni di Pedagogia e Comunicazione Musicale*, Volume 6, 2019, Macerata, EUM, p. 110.

sviluppare una comprensione profonda del proprio contesto. In ambienti educativi inclusivi, la musica si configura pertanto come uno spazio privilegiato per la comunicazione non convenzionale e per lo sviluppo di abilità empatiche, cooperative e creative.

Queste potenzialità trovano riscontro nella cornice ecologico-sistemica, che interpreta la scuola come ecosistema dinamico e interdipendente[9], all'interno del quale, la musica – in quanto linguaggio simbolico, corporeo e comunicativo – può generare relazioni fondate sul riconoscimento reciproco e valorizzare le differenze individuali.

Le esperienze musicali di gruppo promuovono un apprendimento partecipativo, in cui gli studenti, con e senza disabilità, possono interagire, sviluppando competenze socio-emotive che trascendono la mera acquisizione tecnica. Le attività diventano infatti veicolo privilegiato per la comunicazione non verbale e per la valorizzazione dei segnali (microgesti, espressioni, pause), fondamentali per garantire una reale inclusione di studenti con necessità di sostegno elevato[10].

In questo quadro teorico si inseriscono anche le elaborazioni dell'*embodied cognition*[11], che concepisce la mente non come un'entità disincarnata confinata all'attività cerebrale, ma come un sistema dinamico radicato nel corpo e nei processi senso-motori che regolano l'interazione con l'ambiente[12]. In tale orizzonte interpretativo, la conoscenza si genera attraverso il movimento e la percezione situata, e la musica si manifesta non soltanto come esperienza acustica, ma come pratica motoria e corporea pienamente integrata. Come osserva Marc Leman[13], l'apprendimento e la comprensione musicale sono inseparabili dal gesto e dal coinvolgimento corporeo, poiché la dimensione motoria è costitutiva dell'elaborazione del significato sonoro.

Per la sua natura multimodale, espressiva e dialogica, la musica rappresenta un contesto privilegiato per l'attivazione di forme di cognizione incarnata, nelle quali l'apprendimento si struttura attraverso la regolazione ritmica, la coordinazione motoria e il gesto condiviso[14]. L'evento musicale diviene così spazio relazionale, capace di generare partecipazione, riconoscimento reciproco e ridefinizione dei ruoli. Da questa prospettiva l'inclusione può essere intesa come un processo di co-costruzione di significati e competenze, in un ambiente scolastico inteso come luogo di apprendimento reciproco e di continua trasformazione collettiva.

2.1. Il docente di musica come mediatore coevolutivo

Un'educazione musicale pienamente inclusiva esige una profonda riconfigurazione del ruolo

[9] Cfr. Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1976.

[10] Cfr. Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D., *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma, Astrolabio, 1971.

[11] Varela F., Thompson E., Rosch E., *The embodied mind: cognitive science and human experience*, Cambridge, MIT Press, 1991.

[12] Cfr. Gallese V., Lakoff G., *The brain's concepts: The role of the sensory–motor system in reason and language*, "Cognitive Neuropsychology", 22(3–4), 2005, pp.455–479.

[13] Cfr. Leman M., *Embodied Music Cognition and Mediation Technology*, Cambridge,The MIT Press, 2007.

[14] Cfr. Malloch S., Trevarthen C. (eds), *Communicative Musicality: Exploring the Basis of Human Companionship,* Oxford, Oxford University Press, 2009.

docente e delle competenze professionali ad esso connesse. Essa implica una visione dell'apprendimento fondata su una prospettiva relazionale, nella quale la valorizzazione delle differenze, la co-progettazione dei percorsi e l'attivazione di ambienti educativi abilitanti costituiscono gli assi portanti della progettazione didattica.

In questo quadro, il docente di musica assume la funzione di mediatore educativo e costruttore di comunità, capace di integrare metodologie attive, tecnologie assistive, linguaggi alternativi e dispositivi sensoriali all'interno di un'offerta formativa accessibile e trasformativa. La musica non deve essere concepita come uno spazio riservato a pochi, bensì come contesto formativo universale, generatore di significato, appartenenza, consapevolezza e crescita condivisa.

Per delineare in modo rigoroso la portata trasformativa dell'educazione musicale inclusiva, è necessario distinguere tra *accessibilità* e *inclusione*, concetti spesso sovrapposti ma strutturalmente differenti. L'accessibilità riguarda l'eliminazione delle barriere sensoriali, motorie o cognitive che ostacolano la partecipazione tecnica degli studenti: ciò implica l'uso di strumenti adattati, codici aumentativi, tecnologie compensative e ambienti multisensoriali. Tuttavia, un contesto musicalmente accessibile non è di per sé inclusivo, se non è sostenuto da un impianto pedagogico che promuova la partecipazione autentica, il riconoscimento reciproco e la trasformazione condivisa delle pratiche educative.

L'inclusione, nella sua accezione coevolutiva[15], si realizza solo quando il contesto formativo non si limita ad accogliere le diversità, ma si lascia da esse trasformare, riorganizzando in modo dinamico le proprie strutture didattiche, relazionali ed estetiche. Essa non coincide quindi con l'adattamento di un soggetto a un contesto preesistente, ma si configura come un processo relazionale e trasformativo che coinvolge simultaneamente persone e ambiente educativo. Tale visione, pur autonoma sul piano teorico, è affine ai principi del modello sociale della disabilità e in dialogo con le riflessioni dei *Disability Studies*, nella misura in cui riconosce che le possibilità di partecipazione e apprendimento dipendono dal modo in cui il contesto risponde alle differenze[16]. Essa si oppone quindi alle pratiche di tipo adattivo, che intervengono "sul" bambino invece che "con" il bambino e "con" il contesto, riconoscendo nella reciprocità il principio generativo del cambiamento. In ambito musicale, ciò implica progettare esperienze in cui le differenze individuali non vengano tollerate né semplicemente integrate, ma diventino dimensione strutturante della proposta educativa.

Un esempio emblematico è offerto dal confronto tra due modelli di laboratorio musicale: nel primo, centrato sull'accessibilità, uno studente con deficit motorio può partecipare tramite uno strumento adattato, come uno switch o un sensore. Pur tecnicamente corretto, l'intervento rischia di restare marginale se non produce trasformazioni nell'insieme. Al contrario, in un laboratorio coevolutivo, l'apporto ritmico o timbrico di quello stesso studente può diventare il nucleo creativo attorno a cui l'intero gruppo costruisce la propria performance, ridefinendo il processo

[15] Bateson G., *Verso un'ecologia della mente,* Adelphi, Milano, 1976; Canevaro A., *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la logica del domino.* Trento: Erickson., 2008

[16] Shakespeare T., *Disability Rights and Wrongs Revisited,* London, Routledge, 2013.

compositivo in modo dialogico. La presenza dell'altro diventa così catalizzatore di riorganizzazione collettiva: questo è il cuore dell'inclusione coevolutiva.

L'accessibilità, quindi, costituisce una condizione necessaria, ma non sufficiente. L'inclusione autentica si fonda su un cambiamento sistemico, che investe l'ambiente, la cultura professionale dei docenti e le dinamiche relazionali del gruppo.

Da questo punto di vista, la professionalità docente non può esaurirsi nella competenza tecnico-interpretativa, ma deve articolarsi in un insieme di saperi, in questo caso musicali e pedagogici, finalizzati a sostenere i processi di partecipazione di tutti, con particolare attenzione agli alunni con disabilità. La presenza di studenti con necessità di sostegno elevato rappresenta un'opportunità per l'intero sistema formativo di interrogarsi sui propri assunti epistemologici e sulle pratiche educative consolidate. Declinando tale riflessione al campo dell'educazione musicale, ciò implica per il docente la necessità di riconsiderare criticamente il proprio modo di intendere la musica, di insegnarla e di strutturare l'esperienza sonora in chiave didattica. In questa prospettiva, le competenze musicali non possono limitarsi alla dimensione tecnico-performativa, ma devono essere riorientate come strumenti pedagogici capaci di generare contesti di apprendimento significativi, inclusivi e coevolutivi, nei quali ciascun studente, con le proprie specificità, possa partecipare attivamente alla costruzione dell'esperienza musicale comune.

Tra le competenze centrali vi è la capacità di riorganizzare il materiale musicale secondo le possibilità esecutive degli studenti. In un laboratorio ritmico, ad esempio, strumenti tradizionali possono essere sostituiti da dispositivi sonori accessibili come: tamburi con maniglie, tubi sonori, sensori di movimento, senza comprometterne la qualità artistica, ma anzi arricchendo la proposta attraverso la valorizzazione del contributo originale dell'allievo. Infine, la valutazione espressiva situata costituisce una competenza chiave: il docente inclusivo è chiamato a riconoscere il valore dei prodotti musicali degli studenti con disabilità attraverso criteri contestuali, superando griglie normative. Così, una voce fuori tonalità può diventare un elemento espressivo legittimo, stimolando un cambiamento percettivo nei compagni e promuovendo una cultura dell'ascolto basata sulla pluralità e sulla co-creazione. In questa prospettiva, le competenze musicali del docente diventano strumenti pedagogici per promuovere coesione e cambiamento, orientando la trasformazione del contesto educativo e rendendo la musica un dispositivo coevolutivo fondato sulla reciprocità generativa.

3. La musica come dispositivo co-evolutivo nella scuola secondaria di primo grado

Collocata in una fase di transizione evolutiva e di ridefinizione identitaria[17], la scuola secondaria di primo grado può offrire, mediante l'educazione musicale, un contesto che favorisce benessere, partecipazione e cittadinanza inclusiva, sostenendo al contempo elaborazione di

[17] Cfr. Erikson E.H., *Childhood and Society*, New York, W.W. Norton & Company, 1963.

vissuti complessi, narrazioni personali e gestione dello stress[18].

Con la sua vocazione interdisciplinare[19] e inclusiva[20], la musica costituisce un mediatore privilegiato nei processi formativi. L'UNESCO ne ha riconosciuto il valore trasformativo anche con studenti svantaggiati o con disabilità[21]. In questa prospettiva, l'ambiente di apprendimento va progettato come spazio co-evolutivo, capace di accogliere modalità differenziate di accesso al sapere[22]. Un esempio significativo di tali principi è il laboratorio musicale descritto da Rizzo[23], ispirato alla teoria delle condotte musicali di Delalande[24], che evidenzia come attività sensomotorie, simboliche e cooperative possano sostenere lo sviluppo cognitivo e affettivo di tutti gli alunni. Centrale risulta il ruolo dell'insegnante, soprattutto se formato sia nelle attività di sostegno sia in didattica musicale, nel mediare i processi, favorire la riflessione e garantire la partecipazione di ciascuno.

In questa direzione, i metodi didattici attivi di matrice europea, in particolare gli approcci Orff-Schulwerk, Dalcroze e Kodály, caratterizzati da una dimensione cooperativa, corporeo-esperienziale e multimodale, si rivelano particolarmente efficaci nel coinvolgere tutti gli studenti, a prescindere da abilità, condizioni di partenza o stili di apprendimento. Fondati sulla valorizzazione della vocalità, della corporeità e dell'interazione tra pari, essi generano ambienti dinamici e relazionalmente ricchi, nei quali l'apprendimento musicale si intreccia con i processi di costruzione identitaria, sia individuale sia collettiva. In questi contesti, l'identità non è data, ma negoziata attraverso il fare musicale. La performance diventa rito simbolico di riconoscimento e appartenenza.

Il metodo Orff-Schulwerk, ideato da Carl Orff e Gunild Keetman, si fonda sull'idea di una *musica elementare*, accessibile e radicata nella dimensione motoria, vocale e strumentale dei bambini e dei ragazzi. Lo Schulwerk valorizza la musica d'insieme come *organismo educativo collettivo*[25] e promuove l'improvvisazione, la danza, la recitazione e l'uso di strumenti a percussione (xilofoni, metallofoni, tamburi), tutti elementi che favoriscono la partecipazione anche di studenti con difficoltà cognitive, motorie o linguistiche. È l'ambiente musicale capace di acco-

[18] Cfr. Bruner J.S., *The Course of Cognitive Growth*, in "American Psychologist", 19, 1964, pp. 1-15; Sica L. S., Nasti M., AlenI Sestito L., *La creatività come risorsa per lo sviluppo del sé*, in "Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento", 13, 2012, pp. 45–57.

[19] Cfr. Frabboni F., *La scuola tra interdisciplinarità e transdisciplinarità*, in Pontecorvo C., Rossi M. G. (a cura di), *L'interdisciplinarità nell'educazione e nella formazione*, Roma, Carocci, 2005.

[20] Cfr. Ferrari F., Santini G., *Musiche inclusive. Modelli musicali d'insieme per il sostegno alla partecipazione e all'apprendimento nella secondaria di primo grado*, Roma, Universitalia, 2014.

[21] Cfr. Unesco, *2010 Education for All global monitoring report: Reaching the marginalized - UNESCO Digital Library* (ultimo accesso 25 agosto 2025)

[22] Cfr. Zanelli P., *Uno "sfondo" per integrare*, Bologna, Cappelli, 1986, p. 25.

[23] Cfr. Rizzo A. L., *Migliorare le relazioni tra compagni: l'Efficacia del laboratorio musicale per l'inclusione degli allievi con disabilità nella scuola secondaria di I grado*, in Sellari G., Visioli T. (a cura di), *Educare alle emozioni. Promuovere relazioni positive nella scuola*, Roma, Universitalia, 2018, pp. 173-220.

[24] Cfr. Delalande F., *Le condotte musicali. Comportamenti e motivazioni del fare e ascoltare musica*, a cura di G. Guardabasso e L. Marconi, Bologna, CLUEB, 1993

[25] Cfr. Piazza G., *Orff-Schulwerk, Musica per bambini*, Suvini Zerboni, Milano,1979.

gliere e armonizzare tutte le abilità e le competenze. I ragazzi si integrano e dialogano attraverso la musica, intervengono al momento giusto all'interno di performance in cui i ruoli musicali sono scelti o affidati nel rispetto delle peculiarità di ciascun allievo. L'esperienza di Marina Penzo, con il progetto "Diverso non stona" svolto nella sua classe a Treviso, ne rappresenta un esempio paradigmatico: l'arrangiamento musicale è costruito in modo da valorizzare le risorse effettive di ciascun alunno, rendendo ogni partecipazione significativa e funzionale all'esito collettivo della performance[26].

Il metodo Dalcroze, fondato da Émile Jaques-Dalcroze, si basa sulla ritmica e sull'uso del corpo come primo strumento musicale (euritmica). Attraverso movimenti naturali (camminare, saltare, oscillare), gli allievi interiorizzano il ritmo, la durata, l'agogica e la struttura musicale in un processo di apprendimento incarnato, multisensoriale ed emozionale. La pedagogia dalcroziana, secondo cui lo studente è facilitato dal corpo nell'apprendimento della musica perché entra fisicamente a contatto con il brano musicale, che percepisce non solo sul piano sensoriale e cognitivo, ma anche dal punto di vista emotivo e psichico, ha trovato applicazione anche in contesti di disabilità sensoriale, come dimostrato dagli studi sulla sua efficacia per bambini sordi nei primi decenni del Novecento. In tempi recenti, l'esperienza didattica di Sara Madio condotta nella scuola secondaria I grado, conferma l'efficacia del metodo Dalcroze nel promuovere la partecipazione attiva di ogni studente a partire dalla propria corporeità. Le studentesse, allieve di pianoforte, studiano infatti la colonna sonora di Harry Potter attraverso il movimento, eseguendo la durata dei suoni con le mani, gli aspetti fraseologici e di agogica del brano musicale con tutto il corpo[27].

L'ambiente musicale dalcroziano è multisensoriale: è possibile vedere e toccare ciò che si ascolta. È uno spazio in cui ciascun partecipante può esplorare da solo i propri movimenti sulla musica, oppure entrare in contatto con gli altri partecipanti. È una pratica d'insieme, un dialogo muto in cui i movimenti esaltano la compartecipazione, il senso di appartenenza al gruppo, l'impegno reciproco da parte dei partecipanti a mettere nella dimensione cinestetica ciò che stanno ascoltando. Uno dei tanti esempi riportati nella pagina facebook di Dalcroze Italia è "Un elastico respira adagio…" di Pia Castellazzi[28].

Significativa l'intervista rilasciata nel 1998 da Evely Elizabeth Ann Glennie in cui la percussionista e compositrice scozzese sorda afferma: "La gente immagina che se sei sorda non puoi sentire e se sei cieco non puoi vedere. Ma non è affatto così". Evelyn, infatti, ascolta la musica con tutto il corpo e per questo motivo si esibisce alle percussioni sempre scalza, in modo da ascoltare la musica attraverso i suoi piedi che le permettono di entrare in una *relazione musicale* con gli altri musicisti[29].

[26] Penzo M., *Diverso non stona*, http://www.youtube.com/watch?v=BbLw1dOz2rc. (ultimo accesso 25 agosto 2025).

[27] Madio S., *Strumento musicale e Ritmica Dalcroze*, https://www.youtube.com/watch?v=uIrwa81FdFk (ultimo accesso 25 agosto 2025).

[28] Castellazzi P., *Un elastico respira adagio…*, http://www.facebook.com/DalcrozeItalia/videos/1916604538418571 (ultimo accesso 25 agosto 2025).

[29] Moizzi L. (a cura di), *L'orecchio assoluto*, https://www.youtube.com/watch?v=HOa7XJFrkJw (ultimo accesso 25 agosto 2025).

Il metodo Kodály, ispirato dal pedagogista ungherese Zoltán Kodály[30], si fonda sull'uso della voce come strumento privilegiato per lo sviluppo musicale, linguistico ed espressivo. Per il pedagogista, ancor prima di accostarsi agli strumenti musicali, il bambino deve prendere consapevolezza di quello strumento immediato e accessibile a tutti di cui è naturalmente dotato: la voce. Il canto favorisce il processo di socializzazione, aiuta a sviluppare un utilizzo espressivo della voce per manifestare emozioni e sentimenti individuali e collettivi.

Il canto corale, nella visione kodalyana, non è solo pratica artistica ma esercizio di cittadinanza: cantare insieme significa imparare a convivere, a rispettare tempi, ruoli, intonazioni, a contribuire in modo coordinato e armonico a un obiettivo comune. Come per la musica d'insieme strumentale, anche il coro è una grande opportunità formativa perché si impara a portare il proprio contributo, piccolo o grande che sia, ma comunque indispensabile. Il coro "Voci dal Mondo", composto da persone di culture, lingue e fedi diverse, rappresenta un potente esempio di applicazione inclusiva del metodo Kodály, capace di valorizzare le identità plurime e di creare un ambiente performativo in cui ogni differenza diventa risorsa[31].

Tutti e tre i metodi condividono una concezione attiva e inclusiva della didattica musicale, incentrata sulla dimensione corporea, cooperativa e accessibile del fare musica, e costituiscono strumenti essenziali nella formazione del docente specializzato in educazione musicale inclusiva. In continuità con questi approcci didattici attivi e multisensoriali, la Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA) rappresenta un'ulteriore risorsa per ampliare l'accesso alla musica e garantire la partecipazione significativa di tutti gli studenti, fungendo da ponte metodologico verso l'integrazione delle tecnologie assistive.

La Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA) rappresenta un insieme di strategie, tecnologie e codici simbolici non convenzionali utilizzati per facilitare la comunicazione nei soggetti con disabilità comunicative complesse. Applicata alla didattica musicale, la CAA consente l'accesso al linguaggio sonoro anche a chi non dispone di competenze linguistiche verbali o di abilità motorie sufficienti per utilizzare strumenti tradizionali. Nel contesto scolastico, la CAA musicale può includere:

- l'uso di pittogrammi musicali per rappresentare dinamiche, ritmi o strumenti;
- l'impiego di sequenze iconiche o visive per rappresentare graficamente strutture musicali;
- la realizzazione di partiture semplificate e ad alta accessibilità;
- l'adozione di comandi tattili o visivi che facilitino la partecipazione alla performance;
- la programmazione di loop sonori e sequencer digitali che permettano anche a studenti con gravi deficit motori di "comporre" o "suonare".

In ambito musicale essa non è un semplice supporto compensativo, ma una dimensione costitutiva del progetto educativo inclusivo, poiché, integrandosi pienamente nella logica

[30] Cfr. Goitre R., *Canti per la scuola*, Torino, Einaudi, 1972.
[31] Coro Voci dal Mondo, https://www.youtube.com/watch?v=NIcCdZn3DVo (ultimo accesso 25 agosto 2025).

dell'Universal Design for Learning (UDL) [32], che prevede fin dalla progettazione iniziale la pluralità dei codici espressivi, la diversificazione dei canali di accesso e la flessibilità delle modalità di esecuzione, permette a ciascuno di esprimere la propria musica attraverso i canali comunicativi disponibili.

In continuità con questa visione, le tecnologie assistive, intese come dispositivi e software volti a potenziare le possibilità comunicative, cognitive e motorie di studenti con disabilità, rappresentano un'estensione naturale delle potenzialità offerte dalla CAA, offrendo strumenti avanzati per potenziare ulteriormente la partecipazione attiva e personalizzata degli studenti nei percorsi musicali inclusivi. Esse permettono di superare molte delle barriere ambientali e funzionali evidenziate dal modello ICF e di progettare esperienze musicali accessibili, partecipate e personalizzate. Tra le tecnologie attualmente utilizzate in ambito scolastico, si segnalano:

- strumenti musicali digitali adattivi, come tastiere con interfaccia facilitata, sensori di movimento, switch e joystick musicali;
- applicazioni software per la composizione musicale (es. Soundbeam, GarageBand, Ableton Live), anche in modalità cooperativa;
- pannelli interattivi e ambienti domotici, capaci di integrare musica, luce e movimento in esperienze multisensoriali;
- sistemi MIDI a controllo oculare o vocale, che permettono l'attivazione di suoni e pattern anche a studenti con disabilità gravi.

L'ambiente musicale, così riconfigurato, si trasforma in spazio interattivo e immersivo, capace di stimolare non solo l'apprendimento musicale ma anche lo sviluppo sensoriale, motorio e relazionale. In linea con l'approccio pedagogico ecologico-sistemico, l'ambiente stesso diventa facilitatore dell'apprendimento, trasformandosi da contenitore neutro a mediatore attivo della relazione educativa.

4. Studio di caso in una scuola secondaria di I grado della provincia di Bologna

L'esperienza si è svolta in una classe prima di una Scuola Secondaria di primo grado della provincia di Bologna, composta da 24 alunni, tra cui uno studente con disturbo dello spettro autistico e compromissione cognitiva, certificato ai sensi della Legge 104/1992, art. 3, comma 3, che chiameremo Roberto (nome di fantasia).

La ricerca è stata condotta secondo un disegno di studio di caso intrinseco[33], finalizzato alla comprensione profonda dei processi coevolutivi attivati all'interno di un contesto musicale inclusivo.

L'approccio metodologico, di tipo qualitativo e descrittivo-interpretativo, ha consentito di analizzare le interazioni tra soggetto, ambiente e progettazione didattica in una prospettiva situata.

[32] Cfr. Savia G., *Universal Design for Learning. Progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*, Trento, Erickson, 2016.

[33] Cfr. Stake R.E., *The art of case study research*, Thousand Oaks, Sage Publications, 1995.

La documentazione è stata realizzata attraverso triangolazione metodologica[34], integrando osservazione partecipante, griglie di osservazione strutturata, diario di campo redatto dal docente di musica, interviste semi-strutturate rivolte a studenti, al docente di sostegno e agli educatori, e analisi narrativa di materiali visivi prodotti (fotografie e video). Questa triangolazione ha garantito la validità interna del caso (credibilità e coerenza delle evidenze) e ha permesso di ricostruire il processo educativo in chiave dinamica, considerando l'interazione reciproca tra soggetto, ambiente e progettazione didattica.

Lo studio di caso presentato propone un'analisi multilivello di un percorso educativo-musicale, documentato e interpretato secondo la prospettiva coevolutiva, le cui fasi sono state sintetizzata in una tabella articolata per dimensioni chiave (Tab.1).

[34] Cfr. Denzin N.K., *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*, New York, McGraw Hill, 1978.

	Fase	Periodo	Finalità	Azioni principali	Strumenti utilizzati	Destinatari
1.	**Rilevazione iniziale**	ottobre-novembre 2024 (8 lezioni di 1 ora)	Ricostruire il profilo educativo e musicale Mappare le rappresentazioni della disabilità Analizzare relazioni e ruoli Valutare competenze musicale di base	Osservazione del comportamento musicale e sociale di Roberto Mappatura dei legami interpersonali Attività ritmico-vocali	Mappa sociometrica Scheda osservazione musicale Rilevazione preferenze strumentali	Roberto + gruppo classe
2.	**Piano di lavoro**	Intero anno scolastico	Acquisizione della tecnica strumentale di base alla tastiera	Lezioni progressive su accordi fondamentali e rivolti in concatenazione armonica; tecnica strumentale alla tastiera	Brani eseguiti in attività di musica d'insieme; esecuzione individuale e collettiva di concatenazione di accordi alla tastiera	Tutta la classe
3.	**Progettazione coevolutiva**	aprile-maggio 2025 (16 lezioni di 1 ora)	Personalizzazione Inclusione di Roberto nei gruppi Sviluppo di competenze musicali e relazionali	Composizione collettiva Assegnazione ruolo ritmico a Roberto Supporto del docente di sostegno	Invenzione di testo+sequenza di accordi Strumenti a percussione per Roberto secondo la modalità Orff-Schulwerk	Roberto + piccoli gruppi
4.	**Implementazione ambienti coevolutivi**	aprile-maggio 2025	Realizzare performance inclusive Favorire dialogo musicale	Performance finale in gruppo Spazio allestito Mediazione del docente di sostegno	Cesta di strumenti ritmici per Roberto Lettura espressiva del testo ed esecuzione alle tastiere	Roberto + piccoli gruppi
5.	**Analisi finale e valutazione**	giugno 2025	Valutare trasformazioni individuali e di contesto Documentare il cambiamento coevolutivo	Analisi qualitativa dei dati Uso di strumenti integrati (osservativi e narrativi)	Griglie, video, diario di campo, interviste, mappe relazionali	Roberto + gruppo classe

Tabella 1 – Le fasi del percorso educativo musicale

Fase 1 – Rilevazione iniziale

La prima fase dello studio di caso, condotta nei mesi di ottobre e novembre 2024, ha avuto la funzione di raccogliere dati osservativi utili a costruire una baseline descrittiva, necessaria per documentare eventuali trasformazioni future del contesto educativo in chiave coevolutiva. La rilevazione iniziale si è svolta nel corso di otto lezioni di un'ora ciascuna ed è stata pensata come momento esplorativo e riflessivo, volto a cogliere la situazione di partenza non solo dell'alunno con disabilità, ma dell'intero ecosistema classe.

Le finalità specifiche di questa fase erano principalmente cinque:

1. ricostruire il profilo di funzionamento di Roberto in situazione scolastica reale;
2. mappare le rappresentazioni della disabilità presenti nel gruppo classe, sia esplicite che implicite, a livello verbale e comportamentale;
3. analizzare la struttura relazionale e i ruoli assunti nei micro-gruppi di lavoro;
4. valutare le competenze musicali di base della classe, con particolare riferimento alla capacità di ascoltare e percepire alcune componenti strutturali ed espressive del linguaggio musicale. In dettaglio, l'osservazione ha riguardato:
   – l'abilità di eseguire con le mani pulsazioni, accenti e brevi sequenze ritmiche proposte dall'insegnante;
   – la capacità di cantare frammenti melodici semplici, riconoscendo variazioni ritmiche, agogiche ed espressive.
5. valutare la capacità di Roberto di seguire la pulsazione e/o di cogliere l'inizio e fine di una frase musicale in attività di musica d'insieme con tutta la classe.

Il profilo di funzionamento di Roberto ha evidenziato limitazioni significative nelle competenze comunicative verbali, una lieve instabilità psicomotoria, la presenza di stereotipie gestuali e vocali e una ridotta capacità attentiva. L'iniziativa comunicativa si sviluppa meglio in contesti motivanti, ma in questi casi possono comunque emergere ripetizioni stereotipate e meccaniche delle parole degli adulti. Durante le attività ludiche, mostra una tendenza all'isolamento; infatti, partecipa in modo limitato alle dinamiche del gruppo ampio, preferendo interagire in contesti più ristretti, come piccoli gruppi o coppie, con il necessario supporto di un adulto. È comunque collaborativo: se motivato, accetta di seguire le indicazioni degli adulti di riferimento senza opporre particolare resistenza, mostrandosi comunque sempre molto sensibile al richiamo. Non si relaziona spontaneamente con i suoi coetanei, ma se sono gli altri a proporre un'attività, spesso l'accetta di buon grado. Gli piace molto stare in classe, osservare i suoi compagni e questi ultimi non perdono occasione per dimostrargli attenzioni affettuose e premurose.

Gli strumenti utilizzati in questa fase hanno incluso: una mappa sociometrica per l'analisi delle relazioni spontanee tra pari; una scheda sintetica di osservazione musicale, focalizzata su comportamento uditivo, risposta corporea e iniziativa musicale di Roberto e una rilevazione delle sue preferenze strumentali, condotta attraverso la presentazione visiva di strumenti ritmici (legnetti, tamburo, maracas, sonagli, timpano).

L'analisi dei dati raccolti ha restituito un quadro di inizio anno scolastico di parziale inclusione di Roberto, con interazioni con il gruppo classe mediate dagli insegnanti e poche integrazioni spontanee nei processi di gruppo.

Il gruppo classe ha manifestato competenze musicali disomogenee e una concezione della disabilità prevalentemente ancorata alla necessità di assistenza. Il contributo iniziale di Roberto si è concentrato nell'accompagnamento ritmico alle attività di *body percussion*, con frequenti auto-stimolazioni che interferivano con la performance complessiva.

Queste rilevazioni hanno rappresentato il riferimento fondamentale per la programmazione didattica per competenze e successiva valutazione comparativa, rendendo possibile la documentazione del cambiamento coevolutivo: ovvero, non solo i progressi individuali di Roberto, ma anche le trasformazioni relazionali e culturali dell'ambiente educativo.

Fase 2 – Piano di lavoro annuale: acquisizione della tecnica strumentale di base per suonare la tastiera

La scuola al cui interno si è svolta l'esperienza offre l'opportunità a tutti gli studenti di acquisire le conoscenze e le abilità di base per suonare la tastiera in gruppo. In riferimento alla competenza della produzione musicale, si persegue lo sviluppo della capacità di:

- riprodurre un brano musicale già esistente restituendone consapevolmente le caratteristiche strutturali ed espressive, con riferimento alle fonti scritte e alle diverse tradizioni esecutive;
- gestire le proprie dinamiche cognitive/corporee/emotive/relazionali nella performance di classe;
- possedere le elementari tecniche di base alla tastiera ed eseguire brani melodici con entrambe le mani;
- eseguire semplici composizioni strumentali con difficoltà graduale, sia individualmente sia in gruppo;
- eseguire in gruppo gli accordi fondamentali e rivolti, in concatenazione armonica, del giro armonico di do maggiore;
- eseguire estemporaneamente sequenze armoniche in concatenazione armonica inventate sul momento;
- associare a un testo di loro invenzione una successione di accordi.

Fase 3 – Progettazione didattica coevolutiva

L'intervento didattico coevolutivo è stato sviluppato nei mesi di aprile e maggio 2025, quando i ragazzi, acquisite le competenze armoniche alla tastiera elencate precedentemente, hanno inventato, in un lavoro di cooperazione per piccoli gruppi, un testo accompagnato da una successione di accordi, affidando l'accompagnamento ritmico a Roberto. L'intervento didattico è stato pensato secondo una logica di individualizzazione e personalizzazione integrata, coerente con le indicazioni della pedagogia speciale coevolutiva[35]. Esso ha messo in primo piano: 1) il fare musica attraverso l'invenzione musicale[36]; 2) la pratica dell'improvvisazione[37] che consente l'attivazione di una interazione musicale reciproca che modifica non solo la partecipazione dell'allievo con disabilità, ma anche il modo in cui i compagni interpretano la relazione musicale, generando co-apprendimento.

Gli obiettivi specifici per Roberto sono stati:

[35] Cfr. Sandri P. (a cura di), *Rigenerare le radici per fondare i processi inclusivi. Dalla legge 517/77 alle prospettive attuali*, Milano, FrancoAngeli, 2019.

[36] Cfr. Addessi A. R. (a cura di), *Manuale di metodologia dell'educazione musicale*, Torino, UTET Università, 2022.

[37] Cfr. MCpherson G., *Improvisation: Past present and future*, in Lees H. (a cura di), *Musical Connections: Tradition and Change. Proceedings of 21st ISME Conference, Tampa, Florida*, Aukland, Uniprint, The University of Auckland, 1994, pp. 154-62.

– potenziamento delle competenze musicali attraverso canali non verbali, attivando dialoghi sonori con l'uso di strumenti a percussione, secondo la metodologia Orff-Schulwerk;
– aumento della partecipazione intenzionale in attività collettive a piccoli gruppi;
– aumento della concentrazione in attività collettive a piccoli gruppi;
– visibilità del suo contributo nella performance di gruppo;
– maggiore autonomia nella relazione tra pari attraverso il linguaggio musicale.

Gli obiettivi per il gruppo classe sono stati:

– valorizzazione delle differenze individuali come leva per la costruzione collettiva del prodotto musicale;
– sviluppo di competenze armoniche e ritmiche alla tastiera;
– sviluppo della competenza linguistica in riferimento alla realizzazione di un breve testo secondo i seguenti criteri:

a. breve descrizione di un fatto o situazione con riferimento alla circostanza/ambiente in cui si realizza;
b. breve descrizione di un evento che determina un cambiamento (positivo o negativo) del fatto o della situazione appena descritta:
c. breve descrizione del cambiamento avvenuto o non avvenuto rispetto al fatto/circostanza iniziale;

– sviluppo dell'ascolto reciproco attraverso un lavoro di gruppo incentrato sulla realizzazione di un breve racconto, successivamente letto ed accompagnato da una breve sequenza di accordi a commento degli stati d'animo comunicati dal racconto;
– promozione di un ambiente di apprendimento trasformativo, in cui le differenze contribuiscono alla costruzione condivisa del prodotto finale.

Fase 4 – Implementazione di ambienti coevolutivi

La classe è stata suddivisa in piccoli gruppi (3 o 4 persone) e le attività, realizzate in sedici lezioni di un'ora, hanno seguito una scansione ciclica di tipo laboratoriale, articolata in tre momenti principali:

– esplorazione sonora, legata all'acquisizione degli accordi alla tastiera e sperimentazione di concatenazione di accordi legati agli stati d'animo;
– composizione cooperativa;
– performance finale.

Tale impostazione ha consentito di integrare sperimentazione, osservazione e riflessione collettiva, in una logica di progressivo affinamento delle pratiche e di adattamento reciproco tra docenti e alunni. Ogni fase è stata documentata mediante registrazioni video, diario di bordo e griglie di osservazione, al fine di rilevare i processi di partecipazione, le dinamiche relazionali e le modalità di costruzione condivisa delle competenze musicali.

Roberto ha partecipato attivamente alla performance finale, durante la quale i gruppi di ragazzi hanno letto il racconto e accompagnato alla tastiera con una successione di accordi. Ciascun gruppo ha proposto il proprio racconto al compagno con disabilità. L'attività si è svolta in

un'aula opportunamente allestita con gli strumenti a percussione raccolti in una cesta e messi a disposizione di Roberto, libero di sperimentare e comunicare con il gruppo in un dialogo non verbale.

L'attività è stata svolta insieme all'insegnante di sostegno che ha contribuito all'allestimento dello spazio, alla presentazione a Roberto della cesta di strumenti opportunamente coperti da un telo che il ragazzino ha sollevato con curiosità e desiderio di scoperta. In particolare, è stato indispensabile il suo lavoro di mediazione per favorire l'accoglienza dei gruppi di ragazzi in questo spazio opportunamente predisposto.

Particolarmente interessante, il racconto: "Ci siamo persi e sentiamo dei passi, cominciamo a correre. Arriviamo fuori, un bellissimo ruscello e il sole che tramonta", che è stato accompagnato da una composizione musicale, realizzata interamente dai ragazzi, formata da una concatenazione di accordi fondamentali e rivolti inframezzata da cluster musicali.

La musica ha descritto:

- lo stato di smarrimento nel "ci siamo persi" con un accordo diminuito;
- la paura e l'incedere dei passi sempre più veloci nel "sentiamo dei passi e cominciamo a correre" con alternanza di cluster di tasti bianchi e neri alla tastiera dal lento al veloce;
- la serenità di "arriviamo fuori" accordo di *la minore*;
- la piacevolezza del "bellissimo ruscello" accordo di *fa maggiore*;
- e infine la ritrovata serenità de "il sole che tramonta" accordo di *la minore*.

Fase 5 – Analisi finale e valutazione

La quinta e ultima fase dello studio di caso, svoltasi nel mese di giugno 2025, è stata dedicata all'analisi sistematica dei dati raccolti nel corso dell'intero percorso, con l'obiettivo di documentare i cambiamenti osservati sul piano dell'inclusione scolastica, dell'apprendimento musicale e delle relazioni sociali. In coerenza con la cornice teorica, la valutazione non si è limitata alla rilevazione di esiti prestazionali, ma ha assunto un carattere interpretativo e contestualizzato, orientato alla comprensione delle trasformazioni in atto nei soggetti e nei contesti.

L'analisi è stata condotta secondo una logica qualitativa e interpretativa, coerente con l'approccio coevolutivo che orienta l'intero percorso. I dati osservativi e narrativi sono stati letti in modo trasversale per far emergere ricorrenze, trasformazioni e connessioni significative tra i diversi piani dell'esperienza. La triangolazione tra osservazioni dirette, produzioni musicali e restituzioni verbali ha consentito di validare la coerenza dei risultati, restituendo un quadro unitario dei processi di partecipazione e di cambiamento all'interno del gruppo classe.

Più precisamente si sono esplorate tre dimensioni principali: inclusione scolastica coevolutiva, apprendimento musicale e sviluppo individuale, relazioni sociali e rappresentazioni della disabilità:

- *Inclusione scolastica coevolutiva* – Per analizzare il grado e la qualità dell'inclusione di Roberto nel contesto scolastico-musicale, sono stati utilizzati diversi strumenti: una griglia osservativa strutturata, compilata al termine dell'esperienza dai docenti di musica e di sostegno; un diario di campo con annotazioni etnografiche; fotografie e videoregistrazioni delle attività; una mappa relazionale costruita insieme agli studenti, prima e dopo la performance finale.

Gli indicatori osservati includevano la frequenza e la qualità della partecipazione attiva di Roberto nelle attività a piccoli gruppi, il riconoscimento del suo ruolo da parte dei compagni

(presenza nel discorso, imitazione, risposta agli stimoli musicali) e le modifiche progettuali introdotte in risposta ai suoi contributi (variazioni nei tempi, nella modalità di esecuzione o nell'uso della voce e degli strumenti).

Dall'analisi dei dati è emersa una trasformazione significativa: Roberto è passato da una condizione di partecipazione intermittente e guidata a un ruolo centrale e creativo, in grado di influenzare la struttura e il contenuto delle attività di musica d'insieme. Il suo accompagnamento ritmico ha modificato l'esecuzione delle composizioni sotto il profilo espressivo, agogico e ritmico, diventando un elemento di coesione del gruppo. L'ambiente educativo si è riorganizzato attorno alle sue competenze emergenti, dando vita a un processo inclusivo autentico e generativo, in cui le differenze hanno prodotto nuove configurazioni relazionali e simboliche.

– *Apprendimento musicale e sviluppo individuale* – La valutazione delle competenze musicali è stata condotta attraverso schede di rilevazione con indicatori ritmici, espressivi e motori; l'analisi di videoregistrazioni secondo una check-list di microcompetenze ispirata alla metodologia Orff-Schulwerk; l'osservazione di materiali prodotti (fotografie e video); e auto-osservazioni guidate somministrate al gruppo classe tramite una rubrica riflessiva con domande aperte.

Gli indicatori hanno riguardato la capacità di Roberto di cogliere l'inizio e la fine della storia musicale, di anticipare o rispondere ai segnali sonori collettivi, la riduzione delle auto-stimolazioni, l'autonomia nell'uso degli strumenti e la stabilizzazione motoria.

I risultati hanno evidenziato progressi misurabili in tutte queste aree: Roberto ha mostrato un crescente controllo corporeo, stabilizzando i propri movimenti nei pressi degli strumenti ritmici e interrompendo le auto-stimolazioni per concentrarsi sull'interazione musicale. È stato in grado di entrare in dialogo sonoro con i compagni, reagendo intenzionalmente agli stimoli del gruppo e sospendendo la propria azione musicale in corrispondenza della conclusione della narrazione.

Anche per il gruppo classe, l'esperienza si è rivelata formativa: ha favorito lo sviluppo di competenze metacognitive, in particolare nella riflessione collettiva sul processo creativo. Nella restituzione dell'esperienza (es. nel video relativo al racconto "Ci siamo persi…"), i ragazzi hanno espresso soddisfazione per la qualità musicale e relazionale della performance, riconoscendo Roberto come parte integrante e significativa del lavoro svolto.

– *Relazioni sociali e rappresentazioni della disabilità* – Per esplorare i cambiamenti nelle relazioni tra pari e nelle rappresentazioni della disabilità, sono state condotte interviste semi-strutturate a piccoli gruppi, focalizzate sulla percezione del ruolo di Roberto nella performance finale. A queste si sono affiancate mappe delle interazioni spontanee, annotazioni sulle dinamiche sociali e rubriche narrative sul clima di gruppo.

Gli indicatori presi in considerazione hanno incluso la frequenza e qualità delle interazioni volontarie tra Roberto e i compagni, la presenza di comportamenti imitativi o di adattamento reciproco, il linguaggio utilizzato per descrivere Roberto e il suo coinvolgimento nei momenti non strutturati della giornata scolastica.

I dati raccolti hanno mostrato un cambiamento rilevante: le interazioni tra Roberto e i pari, inizialmente mediate e protette, sono divenute via via più spontanee, paritarie e ricche di significato simbolico. In particolare, l'analisi della video-registrazione della performance "Ci siamo persi", si è concentrata sull'individuazione dei pattern di interazione sonora e sulla reciproca

influenza all'interno del gruppo. L'osservazione ha restituito un dato particolarmente eloquente: l'entusiasmo e la comprensione del miglioramento da parte del gruppo sono emersi chiaramente nel momento in cui l'alunno con disturbo dello spettro autistico ha introdotto un elemento sonoro che, per la sua originalità e specificità, ha costituito un valore aggiunto decisivo per la performance finale. I compagni hanno manifestato apprezzamento per la partecipazione di Roberto alla performance musicale, riconoscendone il ruolo attivo e creativo. Nelle interviste, è emersa una trasformazione nelle rappresentazioni della persona con disabilità: da figura passiva da sostenere, Roberto è stato progressivamente percepito come soggetto competente, capace di contribuire alla costruzione collettiva del senso. La performance finale, vissuta da tutti come evento condiviso e non come esibizione individuale, ha rafforzato il senso di appartenenza e la coesione del gruppo. Il contesto si è ristrutturato dinamicamente attorno alle competenze emergenti, generando un ambiente di apprendimento autenticamente coevolutivo.

Dalle interviste condotte con gli alunni e i docenti è emersa una trasformazione nelle rappresentazioni della disabilità: da figura percepita come destinataria di sostegno, Roberto è progressivamente divenuto soggetto competente, capace di incidere sulla costruzione collettiva del significato.

5. Conclusioni

L'insieme delle evidenze emerse documentano progressi significativi nel percorso di Roberto: incremento dell'autonomia esecutiva, stabilizzazione motoria, riduzione delle auto-stimolazioni, risposta intenzionale ai segnali musicali e consolidamento della capacità di marcare inizio/fine della narrazione sonora. Parallelamente, il gruppo classe ha riformulato le proprie rappresentazioni della persona con disabilità, riconoscendo il contributo creativo del compagno con disabilità come parte strutturante del processo musicale condiviso. La performance finale ha esemplificato tale trasformazione: le esecuzioni di gruppo si sono modulate sulle risposte ritmiche di Roberto, facendo della sua presenza un principio organizzatore della co-costruzione artistica.

Le ricadute dell'intervento si manifestano in termini di inclusione, apprendimento e trasformazione relazionale. L'inclusione emerge come capacità del contesto educativo di riorganizzarsi dinamicamente in risposta alle competenze emergenti del soggetto, superando logiche adattive per accogliere una prospettiva realmente coevolutiva. Sul piano dell'apprendimento, si registrano progressi significativi non solo nel percorso individuale di Roberto, ma anche nella maturazione del gruppo classe, che ha sviluppato competenze metacognitive e cooperative attraverso un processo riflessivo condiviso. Le relazioni tra pari, infine, si sono progressivamente ridefinite in senso paritario e generativo, come dimostrano sia le interazioni spontanee osservate durante le attività, sia le narrazioni degli studenti, che hanno riconosciuto in Roberto un interlocutore autentico all'interno del dialogo musicale. Complessivamente, la convergenza tra fonti osservative e narrative conferma l'efficacia di un processo inclusivo coevolutivo, in cui la musica funge da ambiente epistemico e relazionale capace di generare riconoscimento reciproco, valorizzare la differenza e promuovere apprendimento trasformativo.

6. Bibliografia di riferimento

Addessi A.R. (a cura di), *Manuale di metodologia dell'educazione musicale*, Torino, UTET Università, 2022.

Bakan D., *The Duality of Human Existence: Isolation and Communion in Western Man*, Beacon Press, 1966.

Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1976.

Biasi V., Patrizi P., *Competenze emotive e motivazionali per l'apprendimento*, Roma, Carocci, 2017.

Blos P., *The Adolescent Passage: Developmental Issues*, International Universities Press, 1979.

Bruner J.S., *The Course of Cognitive Growth*, in "American Psychologist", 19, 1964, pp. 1-15.

Canevaro A., *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la logica del domino*, Trento, Erickson, 2008.

Canevaro A., Ianes D., *Un'altra didattica è possibile. Esempi e pratiche di ordinaria didattica inclusiva*, Trento, Erickson, 2022.

Cappa C., Sellari G. (a cura di), *Musica è emozione. Crescita educativa e culturale nella scuola secondaria di primo grado*, Pisa, ETS, 2018.

Castellazzi P., *Un elastico respira adagio…*, http://www.facebook.com/DalcrozeItalia/videos/1916604538418571 (ultimo accesso 25 agosto 2025).

Chiappetta Cajola L., Rizzo A., *Musica e inclusione. Teorie e strategie didattiche*, Roma, Carocci, 2016.

Clift S., Hancox G., Staricoff R., Whitmore R., *Singing and health: A systematic mapping and review of non-clinical research*, Canterbury Christ Church University, Sidney de Haan Research Centre for Arts and Health, 2008.

Coro Voci dal Mondo, https://www.youtube.com/watch?v=NlcCdZn3DVo (ultimo accesso 25 agosto 2025).

Cunningham B., *Action Research: Toward a Procedural Model*, in "Human Relations", 29*, 3*, 1976, pp. 215-238.

Denzin N.K., *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*, New York, McGraw-Hill, 1978.

Delalande F., *Le condotte musicali. Comportamenti e motivazioni del fare e ascoltare musica*, a cura di G. Guardabasso e L. Marconi, Bologna, CLUEB, 1993.

Erikson E.H., *Childhood and Society*, New York, W.W. Norton & Company, 1963.

Ferrari F., *Dialoghi sonori, giochi cantati di gruppo, comunità di pratica musicali: scaffold inclusivi per le soglie dello sviluppo psico-affettivo*, in Bertazzoni L., Filippa M., Rizzo A. L. (a cura di), *La musica nella relazione educativa e nella relazione di aiuto. Quaderni di Pedagogia e Comunicazione Musicale*, Volume 6, Macerata, EUM, 2019.

Ferrari F., Santini G., *Musiche inclusive. Modelli musicali d'insieme per il sostegno alla partecipazione e all'apprendimento nella secondaria di primo grado*, Roma, Universitalia, 2014.

Frabboni F., *La scuola tra interdisciplinarità e transdisciplinarità*, in Pontecorvo C., Rossi M.

G. (a cura di), L'interdisciplinarità nell'educazione e nella formazione, Roma, Carocci, 2005.

Frabboni F., *Il laboratorio per imparare a imparare*, Napoli, Tecnodid, 2005.

Gallese V., Lakoff G., *The brain's concepts: The role of the sensory–motor system in reason and language*. "Cognitive Neuropsychology", 22(3–4), 2005, pp.455–479.

Gardner H., *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, New York, Basic Books, 1983.

Gallagher S., *How the body shapes the mind*, Oxford, Oxford University Press, 2005.

Goitre R., *Canti per la scuola*, Torino, Einaudi, 1972.

Hallam S., The Power of Music: Its Impact on the Intellectual, Social and Personal Development of Children and Young People, in "International Journal of Music Education", 28, 2010, pp. 269-289.

Hallam S., Prince V., *Research into instrumental music services*, London, DfEE, 2000.

Hendry L.B., Kloep M., *Lifespan Development: Resources, Challenges and Risks*, London, Thomson Learning, 2002.

Kokotsaki D., Hallam S., *Higher education music students' perceptions of the benefits of participative music making*, in "Music Education Research", 9, 2007, pp. 93–109.

LEGGE 107/2015, "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti".

LEGGE 22/2025, "Sperimentazione triennale per le competenze non cognitive".

Leman M., *Embodied Music Cognition and Mediation Technology*, Cambridge, The MIT Press, 2007.

Lillemyr O., The feeling of joy in learning and play: An empirical study of children in day-care centers, Oslo, Norwegian Research Council for Science and Humanities, 1983.

Madio S., Strumento musicale e Ritmica Dalcroze, https://www.youtube.com/watch?v=uIrwa81FdFk (ultimo accesso 25 agosto 2025).

Malloch S., Trevarthen C. (eds), *Communicative Musicality: Exploring the Basis of Human Companionship,* Oxford, Oxford University Press, 2009.

MCpherson G., *Improvisation: Past present and future*, in Lees H. (a cura di), *Musical Connections: Tradition and Change. Proceedings of 21st ISME Conference, Tampa, Florida*, Auckland, Uniprint, The University of Auckland, 1994, pp. 154-162.

Moizzi L. (a cura di), *L'orecchio assoluto*, https://www.youtube.com/watch?v=HOa7XJFrkJw (ultimo accesso 25 agosto 2025).

Penzo M., *Diverso non stona*, http://www.youtube.com/watch?v=BbLw1dOz2rc. (ultimo accesso 25 agosto 2025).

Piazza G., *Orff-Schulwerk - Musica per bambini*, Milano, Suvini Zerboni, 1979.

Rizzo A. L., *Migliorare le relazioni tra compagni: l'Efficacia del laboratorio musicale per l'inclusione degli allievi con disabilità nella scuola secondaria di I grado*, in Sellari G., Visioli T. (a cura di), *Educare alle emozioni. Promuovere relazioni positive nella scuola*, Roma, Universitalia, 2018, pp. 173-220.

Rizzo A., *Giochi musicali e disturbi dell'apprendimento. Come potenziare i prerequisiti di lettura e scrittura*, Roma, Carocci, 2021.

Sandri P. (a cura di), *Rigenerare le radici per fondare i processi inclusivi. Dalla legge 517/77*

alle prospettive attuali, Milano, FrancoAngeli, 2019.

Savia G., *Universal Design for Learning. Progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*, Trento, Erickson, 2016.

Sellari G., *La musica la voce e il canto. Nel curriculo inclusivo 0-6 anni*, Roma, Anicia, 2021.

Shakespeare T., *Disability Rights and Wrongs Revisited,* London, Routledge, 2013.

Sica L.S., Nasti M., AlenI Sestito L., *La creatività come risorsa per lo sviluppo del sé*, in "Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento", 13, 2012, pp. 45–57.

Spychiger M., Patry J., Lauper G., Zimmerman E., Weber E., *Does more music teaching lead to a better social climate*, in Olechowski R., Svik G. (Eds.), *Experimental research in teaching and learning*, Bern, Peter Lang, 1993.

Stake R. E., *The art of case study research*, Thousand Oaks, Sage Publications,1995.

Sternberg R. J., Lubart T. I., *Investing in Creativity*, in "American Psychologist", 51, 1996, pp. 677–688.

Unesco, *2010 Education for All global monitoring report: Reaching the marginalized*, UNESCO Digital Library (ultimo accesso 25 agosto 2025)

Varela F., Thompson E., Rosch E., *The embodied mind: cognitive science and human experience*, Cambridge, MIT Press, 1991.

Vasquez A., Oury F., *L'educazione nel gruppo-classe. La pedagogia istituzionale*, Bologna, Dehoniane, 1977.

Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D., *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma, Astrolabio, 1971.

Williams F. E., *Indicators of Creativity*, in Witty P. A. (a cura di), *Perspectives in Creativity*, Chicago, Aldine, 1969.

World Health Organization, *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*, Trento, Erickson, 2007.

Zanelli P., *Uno "sfondo" per integrare,* Bologna, Cappelli, 1986.

Zulauf M., *The effect of extended music education on the social integration of schoolchildren: A comparative study between music classes and general classes in a Swiss school*, Bern, Peter Lang, 1993.

Data di ricezione dell'articolo: 8 settembre 2025
Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 23 e 28 ottobre 2025
Data di accettazione definitiva dell'articolo: 10 novembre 2025