

La formazione degli insegnanti delle scuole ad indirizzo musicale (SMIM) per promuovere una didattica inclusiva dello strumento musicale

Teacher training in Intermediate Music Schools (SMIMs) to promote inclusive musical instrument teaching

Amalia Lavinia Rizzo

Associate Professor | Department of Education | Roma Tre University (Italy) | amalia.rizzo@uniroma3.it

Marianna Traversetti

Assistant professor | Department of Human Studies | University of L'Aquila (Italy) | marianna.traversetti@univaq.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Rizzo, A. L., Traversetti, M. (2022). Teacher training in Intermediate Music Schools (SMIMs) to promote inclusive musical instrument teaching. *Pedagogia oggi*, 20(1), 212-220.

Copyright: © 2022 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-012022-27>

ABSTRACT

This paper provides a cultural and paradigmatic-factual framework to generate insights into the training processes of teachers in primary and intermediate schools, who are considered the main agents of school effectiveness and inclusion. This training should be oriented towards the construction of dynamic professional models that can combine cultural aspects, in a broad sense, with issues of practice and analysis of teaching. Within this perspective of methodological value, the results of a two-year theoretical-exploratory research project are presented. The project was funded by the Department of Education of Roma Tre University. It utilises mixed methods and involved all Italian intermediate music schools. The project identified which training areas are useful to enable musical instrument teachers to propose an inclusive orientation-aptitude test and to manage musical instrument teaching in an inclusive way, paying particular attention to students with disabilities and specific learning disorders.

Il contributo offre un quadro culturale e paradigmatico-fattuale che solleva questioni e criticità relative ai processi di formazione degli insegnanti della scuola del primo ciclo, considerata tra gli agenti principali dell'efficacia scolastica, e dell'inclusione. La formazione va orientata alla costruzione di modelli professionali dinamici e tali da combinare gli aspetti culturali in senso ampio con quelli della pratica e dell'analisi dell'insegnamento. In questa prospettiva metodologico-valoriale, si presentano i risultati di un progetto di ricerca teorico-esplorativo di durata biennale, finanziato dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. Il progetto, basato sui mixed methods, ha coinvolto tutte le scuole ad indirizzo musicale italiane e ha individuato ambiti di formazione utili a consentire agli insegnanti di strumento musicale di proporre una prova orientativo-attitudinale inclusiva e gestire in modo inclusivo la didattica dello strumento musicale, con particolare attenzione agli allievi con disabilità e con DSA.

Keywords: Teacher training, Musical instrument teaching, School inclusion, Disability, Specific learning disorders

Parole chiave: Formazione degli insegnanti, Didattica dello strumento musicale, Inclusione scolastica, Disabilità, Disturbi specifici di apprendimento

Received: March 12, 2022

Accepted: April 22, 2022

Published: June 30, 2022

Corresponding Author:

Amalia Rizzo, amalia.rizzo@uniroma3.it

Credit author statement

L'articolo è frutto del lavoro congiunto delle due autrici. In particolare, Amalia Lavinia Rizzo ha redatto i paragrafi nn.1, 2, 3 e 4, Marianna Traversetti ha redatto i paragrafi nn. 5, 6 e 7.

1. La formazione degli insegnanti di strumento musicale in una prospettiva inclusiva

Le riflessioni sull'importanza dell'innalzamento in un'ottica inclusiva della professionalità degli insegnanti di strumento musicale delle scuole secondarie di I grado ad indirizzo musicale (SMIM) devono necessariamente tener conto delle questioni più generali sull'esigenza di offrire soluzioni organiche e avanzate alla formazione dei docenti (Magnoler, Notti, Perla, 2017; Baldacci, Nigris, Riva, 2020). La qualità della formazione del personale scolastico è considerata un fattore chiave per il miglioramento della qualità dei sistemi educativi in quanto, per un verso, attualizza la responsabilità individuale e collettiva nei confronti dell'educazione, per l'altro, rende operativi i principi della scuola inclusiva. Pertanto, promuovere una formazione dei docenti in grado di realizzare una maggiore efficacia dell'insegnamento è una priorità a livello tanto internazionale (ONU, 2015), quanto nazionale e, infatti, agire in vista di un miglioramento della formazione in ingresso e in servizio degli insegnanti è uno degli assi portanti della Missione "Istruzione e ricerca" del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR). In una visione sistemica e trasformativa dell'inclusione (Bocci, 2018), va ricordato, seppur brevemente, che gli insegnanti di strumento hanno a disposizione un mezzo importante come la musica. Sono ormai molteplici le ricerche che attestano il ruolo positivo della musica sull'apprendimento e sulla partecipazione anche degli allievi con bisogni educativi speciali di varia tipologia (Flaughnacco et al., 2015; Habron, 2016; Zachopoulou et al., 2003). Tuttavia, affinché la musica possa essere "inclusiva", è necessario che i docenti di strumento non limitino la loro professionalità all'esecuzione performativa, ma sviluppino adeguati atteggiamenti e siano in grado sia di mettere in atto opportune accortezze metodologico-didattiche e valutative, sia di riflettere sulla propria azione, combinando gli aspetti culturali, con quelli della pratica e dell'analisi dell'insegnamento.

2. Le caratteristiche della formazione iniziale

La formazione iniziale dei docenti di strumento musicale delle SMIM è analoga a quella delle altre classi di concorso. Pertanto, per accedere all'insegnamento, essi devono possedere un diploma di II livello rilasciato dai Conservatori¹ e 24 CFU/CFA (crediti formativi universitari/accademici), acquisiti nelle discipline antropo-psico-pedagogiche e nelle metodologie e tecnologie didattiche (D.leg.vo 59/2017). Anche in questo caso, la sola acquisizione di 24 crediti "rappresenta una misura del tutto insufficiente per garantire un solido profilo professionale" (Baldacci, 2020, p. 30). Dunque, anche per lo strumento musicale, vanno considerati i limiti di tale formazione, così come sottolineato dalla comunità accademica nell'ambito della quale la *Consulta dei presidenti delle società pedagogiche*, in sintonia con la *Conferenza universitaria nazionale di scienze della formazione* (CUNSF), ha espresso la necessità di elaborare percorsi che consentano ai futuri insegnanti di sviluppare "non solo conoscenze, ma anche skill di collaborazione, capacità di conduzione di gruppi e stili di lavoro che necessitano interazione tra colleghi"². In questo quadro, anche la riflessione sui modelli di formazione dei docenti di strumento può avere come riferimento l'impianto dei Corsi di laurea in *Scienze della formazione primaria*, la cui impostazione "tiene conto delle diverse dimensioni della professionalità del docente e cerca di svilupparle attraverso un sistema capace di promuovere un rapporto unitario fra teoria e prassi" (Baldacci, 2020, p. 31). Le concezioni alla base di tale formazione sono relative a un'idea complessa della professionalità docente e ad un'idea di curriculum integrato (ibid.). La visione complessa della professionalità docente consente di superare la concezione di un insegnante di strumento musicale quale mero esperto dei repertori, o puro tecnico della didattica strumentale, pensandolo invece come possessore di una pluralità di competenze. Oltre a quelle di tipo culturale, epistemologico, didattico, relazionale e tecnologico nell'ideazione di un percorso di formazione iniziale per i docenti di strumento musicale, considerata l'eterogeneità degli allievi, va tenuto conto anche delle ulteriori aree di competenza specifiche per lo sviluppo di un profilo che possa dirsi inclusivo (Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2012). Tali aree sono relative ad un quadro che si articola in quattro valori, per ciascuno dei quali sono state identificate aree di competenza valide per qualunque programma di

1 La tipologia dei titoli è indicata nel D.M. n. 259 del 9 maggio 2017.

2 Si veda <https://www.siped.it/formazione-degli-insegnanti-consulta-delle-societa-pedagogiche/>.

formazione iniziale in quanto utili per esercitare la professione in ambienti scolastici inclusivi tenendo conto di tutte le forme di diversità (Tab. 1). Nella tabella emerge anche la necessità di sviluppare atteggiamenti positivi verso l'inclusione, considerati un fattore ambientale determinante per la realizzazione di un contesto inclusivo³: la presenza di atteggiamenti negativi è considerata una barriera molto consistente⁴, mentre è stato verificato che gli atteggiamenti positivi supportano l'impegno a garantire un'organizzazione didattica che fornisce opportunità formative diversificate disponibili per tutta la classe, unitamente ad esperienze mirate al potenziamento cognitivo e all'*engagement* (Spratt, Florian, 2015). La tabella evidenzia sia che lo sviluppo integrato di valori, aree di competenza e atteggiamenti necessita di un'azione didattica sempre condivisa e collegiale (Compagno, Anello, Pedone, 2020), sia l'importanza di una formazione in grado di diminuire la resistenza individuale ad impegnarsi per ridurre gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione degli allievi con bisogni educativi speciali (Avramidis, Norwich, 2002).

Valori e loro descrizione	Aree di competenza
Valorizzare la diversità dell'alunno (la differenza è da considerare una risorsa e una ricchezza)	Opinioni personali sull'integrazione scolastica e sull'inclusione; Opinioni personali sulla differenza che esiste nel gruppo-classe
Sostenere gli alunni (coltivare alte aspettative sul successo scolastico degli alunni)	Promuovere l'apprendimento disciplinare, pratico, sociale ed emotivo; Adottare approcci didattici efficaci per classi eterogenee
Lavorare con gli altri (la collaborazione e il lavoro di gruppo sono essenziali a tutti i docenti)	Saper lavorare con i genitori e le famiglie; Saper lavorare con più professionisti dell'educazione
Sviluppo e aggiornamento professionale (insegnare è un'attività di apprendimento e i docenti sono responsabili del proprio apprendimento per tutto l'arco della vita)	Il docente come professionista capace di riflettere sul proprio ruolo ed il proprio operato; Il percorso formativo iniziale è la base dello sviluppo professionale continuo

Tab. 1: *Quadro di valori fondamentali e aree di competenza del profilo del docente inclusivo (Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2012).*

La professionalità del docente di strumento richiede che tali dimensioni si intreccino per “acquisire un profilo operativo e trasferibile nel contesto scolastico” (Baldacci, 2020, p. 32). Pertanto, è necessario che la formazione si avvalga di un curriculum integrato di lezioni, seminari, laboratori e tirocinio al fine di sviluppare “una *competenza metacognitiva* che tende ad aggiungersi alle altre competenze citate, ma in una posizione sovraordinata. Si tratta, infatti, di una competenza di livello logico superiore alle altre delle quali regola l'espressione” (ivi, p. 33). Lo sviluppo di questa meta-competenza consentirà di considerare anche l'insegnamento dello strumento musicale non come un percorso determinato da step e tempi di apprendimento fissi, ma come una situazione naturalmente problematica che comporta, soprattutto in presenza di bisogni educativi speciali, la necessità di dirigere consapevolmente il processo d'insegnamento in relazione alla scelta dei repertori, delle strategie didattiche e delle modalità di verifica e di valutazione, dialogando con l'incertezza (Morin, 2000) e acquisendo “un atteggiamento riflessivo e una propensione investigativa verso la propria pratica professionale” (Baldacci, 2020, p. 33), per aprirsi alla scoperta dei mondi possibili (Freschi, 2006).

3. Le competenze epistemologico-didattico dell'insegnante di strumento: i concetti di talento, musicalità e attitudine musicale

Le competenze epistemologico-didattiche da promuovere nella formazione iniziale del docente di strumento sono necessarie affinché la disciplina possa essere impiegata a livello educativo in considerazione delle finalità e degli obiettivi dello specifico ordine e grado scolastico, delle caratteristiche degli allievi e

3 Nell'*International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF), gli atteggiamenti degli insegnanti, considerati “persone in posizione di autorità”, sono classificati come fattori ambientali che possono agire come facilitatore oppure come ostacolo al funzionamento umano di una persona con un problema di salute.

4 Per una rassegna sugli atteggiamenti dei docenti sulla disabilità e l'inclusione, si veda Fiorucci (2014).

degli elementi tipici del contesto di appartenenza. L'insegnamento dello strumento musicale, forse più di altre discipline, ha dovuto scontare "le conseguenze di un'idea meccanicistica di conoscenza, intesa come un processo di rappresentazione e interiorizzazione di una realtà certa e oggettivamente data e di una concezione dell'apprendimento quale progressiva acquisizione lineare e cumulativa dei singoli tasselli di tale realtà" (Freschi, 2006, p. VIII). L'insegnamento dello strumento musicale, infatti, rischia di essere proposto secondo un approccio riduzionista e lineare dell'apprendimento, avendo come riferimento principale un'idea di talento considerato una rara potenzialità (Margiotta, 2016). Tale idea determina un approccio disfunzionale all'insegnamento, in quanto ha come corollario l'impossibilità di apprendere da parte degli allievi non dotati. Tuttavia, considerare la musica un'arte per pochi eletti contraddice l'idea, ormai condivisa nel mondo scientifico, che l'attitudine al suono sia una caratteristica universale degli esseri umani (Sloboda, 2002). Attualmente, l'idea che per fare musica sia indispensabile una sorta di super-abilità innata è stata superata ed è ormai noto che la figura del bambino prodigio rappresenti "l'eccezione non la norma" (ivi, p. 519), in quanto la competenza di musicisti adulti di alto livello dipende, più che dal talento iniziale, dalla quantità e dalla qualità del training musicale e dal supporto ricevuto dalla famiglia (Ericsson, Krampe, Tech-Römer, 1993; Davidson *et alii*, 1996). La predisposizione di tutti gli allievi per la musica, cioè la loro "musicalità", è quindi una caratteristica naturale, una sorta di dotazione biologica che può essere verificata attraverso le tecniche di *neuroimaging* (Peretz, Coltheart, 2003). Pertanto, nel rispetto delle differenze individuali, siamo tutti musicali, anche se lo sviluppo delle nostre abilità è fortemente influenzato dalla quantità e dalla qualità delle esperienze fatte (Welch, 2005). In questa prospettiva, è utile che gli insegnanti di strumento comprendano che l'attitudine musicale non è un talento raro, ma si correla con la musicalità propria di ciascun individuo, anche con bisogni educativi speciali. La musicalità è innata, "tutti gli esseri umani la possiedono" (Gordon, 2006, p. 20), è ripartita in maniera uniforme nella popolazione e, essendo una potenzialità, non sempre viene espressa, ma si sviluppa in presenza di un ambiente ricco e stimolante (Gordon, 2003).

4. La formazione in servizio per l'inclusione

Per garantire l'inclusione scolastica degli allievi con disabilità, per l'a.s. 2021/2022, sono stati previsti interventi di formazione obbligatoria del personale docente non in possesso del titolo di specializzazione sul sostegno (DM 188/2021). Tale formazione consta di 25 ore, di cui 17 in presenza e/o a distanza e 8 di approfondimento. Dal punto di vista organizzativo non si prevede l'esonero dal servizio e gli insegnanti di strumento musicale, svolgendo le loro lezioni nel pomeriggio, non possono frequentare i corsi organizzati nella scuola e devono trovare altre modalità, ovviamente non condivise con i colleghi del proprio istituto. Considerando che la formazione in servizio mira allo sviluppo di un atteggiamento scientifico utile ad osservare e comprendere la realtà complessa in cui ci si trova ad agire, operando scelte sempre più consapevoli (Nigris, 2020), tale separazione dall'esperienza dei colleghi della mattina che si unisce ad una diffusa difficoltà di comunicazione e scambio (Rizzo, 2022), sembra non facilitare la possibilità di operare, da parte dei docenti di strumento, "scelte consapevoli capaci di trasformare il contesto educativo in cui il processo di insegnamento/apprendimento avviene" (Nigris, 2020, p. 113). In questo modo, se sono presenti visioni e aspettative sulla propria funzione educativa maturate durante la formazione in Conservatorio non aderenti all'impostazione curricolare della scuola del I ciclo, la mancanza di confronto e di lavoro comune non faciliterà la loro modifica in direzione inclusiva. Appare, invece, fondamentale che la formazione in servizio sia funzionale a sostenere il progetto formativo e professionale dei docenti di strumento, sostenendo "lo sviluppo di una forma mentis pedagogica e l'attitudine riflessiva" (Striano, 2020, p. 140).

5. I bisogni formativi degli insegnanti di strumento musicale: dati da una ricerca nazionale

Un contributo alla conoscenza dei bisogni formativi degli insegnanti di strumento musicale, in particolare rispetto alla didattica per gli allievi con disabilità e con disturbi specifici di apprendimento (DSA), proviene da una ricerca nazionale svolta dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, in collaborazione con il *Comitato nazionale per l'apprendimento pratico della musica per tutti gli*

studenti del Ministero dell'Istruzione⁵. La ricerca è stata attivata per conoscere lo stato dell'inclusione nelle SMIM e in particolare per offrire un contributo sul piano metodologico, didattico e valutativo. Per descrivere al meglio la complessità dei fenomeni e rispondere alle esigenze di una didattica strumentale maggiormente inclusiva, è stato impiegato l'approccio dei *mixed methods* (Trincherò, 2002). L'universo di riferimento ha compreso tutte le SMIM presenti sul territorio nazionale (n. 1.845). Gli strumenti di ricerca sono stati i seguenti: una *websurvey* rivolta all'intero universo di riferimento; n.4 *focus group* con docenti SMIM, Dirigenti scolastici ed esperti provenienti dall'Università, dai Conservatori e dal Terzo settore; interviste *face to face*; analisi documentale. Per la rilevazione dei bisogni formativi dei docenti di strumento musicale in riferimento alla didattica inclusiva, è stata prevista un'apposita sezione nella *websurvey*⁶. Le scuole rispondenti sono state 1.254 (68,0%) e di queste 1.060 (84,5%) hanno fornito dati completi dai quali sono stati tratti i seguenti risultati⁷. Il primo risultato rivela che una percentuale molto bassa (29,7% in riferimento agli allievi con disabilità e il 30,5% in riferimento agli allievi con DSA) ha risposto che ritiene la formazione molto adeguata a rispondere ai bisogni educativi speciali degli allievi (grafico 1). Per la maggioranza dei rispondenti, è dunque necessario un potenziamento della formazione al fine di calibrare le proposte didattiche alle caratteristiche degli allievi che frequentano i corsi.

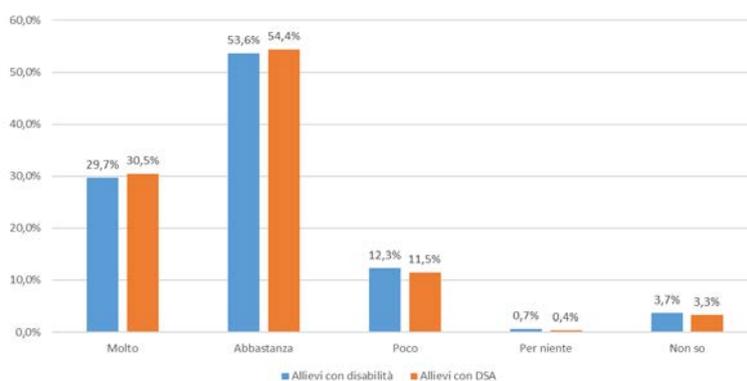


Grafico 1: Livello di adeguatezza della formazione dei docenti di strumento musicale

Il grafico 2 indica le aree della formazione che sarebbe necessario potenziare per migliorare la didattica per gli allievi con disabilità e con DSA. Quasi la metà delle risposte (46,1%) indica come prevalente l'area relativa all'impiego delle tecnologie e delle attività corporee complementari all'esecuzione strumentale. La seconda area da potenziare riguarda la conoscenza della normativa sull'inclusione scolastica e lo sviluppo di competenze di progettazione del PEI e del PDP (38,6%).

5 La ricerca *Strumento musicale e inclusione scolastica*, è stata finanziata dal Dipartimento per gli anni 2020-21. La responsabilità scientifica è di Amalia Lavinia Rizzo.

6 Il questionario prevedeva 54 domande strutturate divise in 5 sezioni/aree tematiche: Caratteristiche della SMIM; Allievi con disabilità; Allievi con DSA; La didattica dello strumento durante il COVID-19; La formazione degli insegnanti di strumento musicale (Chiaro, 2022).

7 Per gli altri risultati della ricerca, si veda Rizzo (2022).

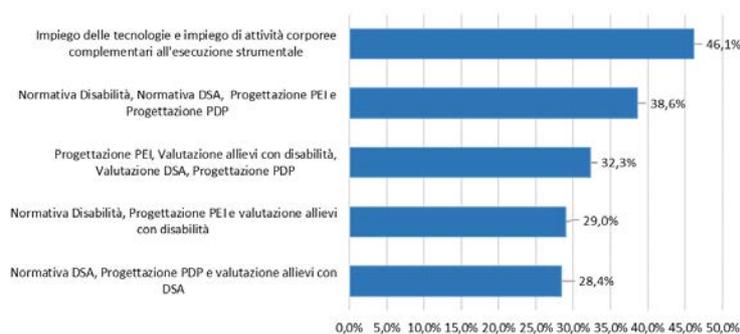


Grafico 2: Aree della formazione degli insegnanti di strumento musicale da potenziare (possibili più risposte).

Sono anche stati analizzati gli aspetti della formazione ritenuti carenti (grafico 3). Tra questi, la necessità di una formazione sulla progettazione del PEI e del PDP (rispettivamente 57,4% e 55,9%) e lo sviluppo di competenze relazionali per interagire con maggiore efficacia con i colleghi (31,9%) e con le famiglie (27,6%).

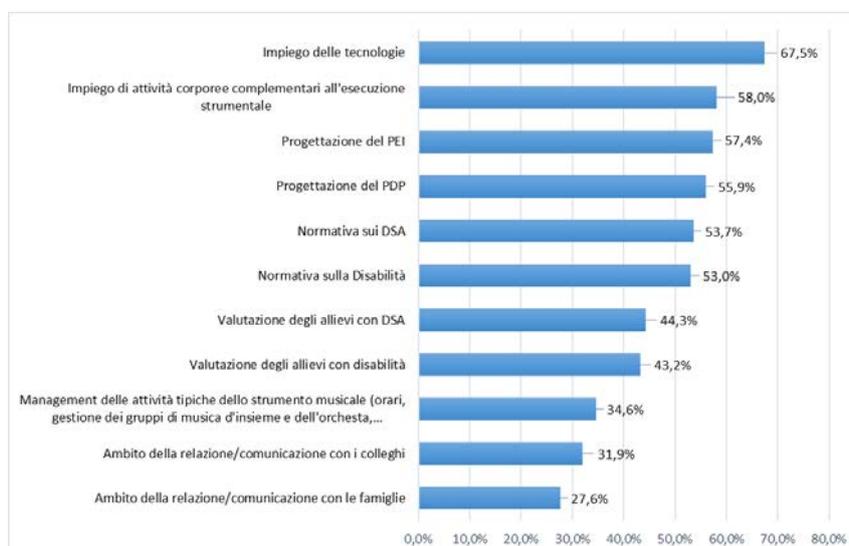


Grafico 3: Dettaglio degli aspetti della formazione da potenziare (possibili più risposte).

6. Discussione dei risultati

I dati mostrano che il bisogno di formazione dei docenti di strumento delle SMIM è ampio e può essere letto anche in riferimento alle diverse competenze descritte nel profilo del docente inclusivo. La necessità di sviluppare competenze in ambito tecnologico appare anche in linea con le priorità educative dell'Agenda 2030 (ONU, 2015) e con la necessità di promuovere una cultura della qualità, così come indicato nell'*ICT Competency Framework for Teachers* emanato dall'Unesco nel 2018. Le tecnologie, infatti, se correttamente impiegate, sono un facilitatore importante dell'apprendimento musicale e consentono la partecipazione ai percorsi di musica d'insieme⁸. La necessità di approfondire la gestione di attività di espressione corporea per il miglioramento dell'esecuzione strumentale rivela una certa consapevolezza da parte dei docenti di strumento su quanto non sia possibile scindere gli aspetti motori da quelli cognitivi e affettivi e che, in riferimento alla didattica per gli allievi con disabilità o con DSA, la cura e la preparazione dell'insegnante

⁸ Solo a titolo di esempio, si cita il progetto ODLA volto a rendere l'approccio alla scrittura musicale digitale più intuitivo, veloce ed accessibile anche agli allievi con disabilità.

dovrebbe essere molto approfondita (Palermo, 2022). La richiesta di formazione sugli aspetti della progettazione del PEI e del PDP, unitamente alla normativa per la disabilità e i DSA, rivela il bisogno di acquisire informazioni essenziali per interagire nell'ambito della scuola inclusiva, anche per valorizzare l'apporto dello strumento alla progettazione individualizzata/personalizzata. Importante anche l'espressione di una necessità formativa nei confronti della valutazione (44,3% in riferimento agli allievi con DSA e 43,2% in riferimento agli allievi con disabilità), rispetto alla quale la ricerca ha prodotto una serie di approfondimenti qualitativi, mettendo a punto strumenti teorico-pratici da utilizzare per la formazione. In particolare, nel report di ricerca (Rizzo, 2022) sono presenti materiali teorico-operativi utili a:

- contestualizzare il concetto di valutazione inclusiva nelle SMIM (Corsini, 2022);
- predisporre una prova orientativo-attitudinale inclusiva⁹, basata su compiti di realtà che possa consentire a tutti gli allievi di manifestare i propri talenti (Croppo, Ferrari, Rizzo, 2022);
- costruire una valutazione "educativa" della prova pratica di strumento durante l'esame di Stato per inserire a pieno titolo la valutazione di tale prova nel voto finale (Bonaldo *et alii*, 2022).

Ulteriori aspetti da approfondire sono il *management* delle attività musicali e la comunicazione con colleghi e famiglie. Ciò è utile tanto per gestire efficacemente le attività curricolari, concordando con i colleghi del mattino attività come uscite didattiche, concerti e saggi, quanto per relazionarsi con gli altri insegnanti e avere un valido scambio con le famiglie. Lo sviluppo di questi aspetti risulta inoltre coerente con una serie di indicatori di qualità dei docenti di strumento individuati a partire da scuole particolarmente inclusive. Nello specifico, qui si fa riferimento a indicatori in ambito relazionale, socio-educativo e della formazione (tabella 2).

Ambito relazionale	<ul style="list-style-type: none"> • Capacità di negoziare, riflettere sulla ricerca di soluzione del conflitto fra la propria identità di musicista e quella di insegnante. • Valorizzazione delle proprie risorse e delle abilità comunicative sia con i pari che con discenti. • Sviluppo della capacità di collaborazione. • Acquisizione di tecniche di relazione empatica per la risoluzione di conflitti e per stimolare nei ragazzi quel senso di autostima, di versatilità e di capacità relazionali necessari per una sostenuta crescita emotiva.
Ambito socio educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Capacità di sviluppo di competenze specifiche per gestire i rapporti con la società scolastica considerando i vincoli o le opportunità offerte dalla normativa di riferimento.
Ambito della formazione	<ul style="list-style-type: none"> • Capacità di attenzione e cura della propria formazione continua, in considerazione delle più moderne ricerche internazionali di pratiche didattiche attive. • Interesse per la formazione in senso interdisciplinare e trasversale

Tab. 2: *Indicatori di qualità dei docenti di strumento musicale (Spadolini, 2022).*

7. Osservazioni conclusive

L'articolo propone una riflessione sulle competenze necessarie per un insegnamento dello strumento musicale accessibile e di qualità, sui bisogni formativi degli insegnanti di strumento e sulle caratteristiche di percorsi di formazione che li pongano nelle condizioni di offrire un contributo all'inclusione scolastica. Se migliorare la qualità di tutto il corpo docente è considerata l'iniziativa politica più efficace per innalzare rendimento scolastico degli alunni, risulta essenziale proporre interventi mirati a sviluppare le competenze dei docenti di strumento anche al fine di facilitarli nella costruzione di modalità comunicative e collaborative indispensabili alla scuola inclusiva. Una rivisitazione della formazione, dunque, appare necessaria sia per condurre gli insegnanti di strumento verso un approccio pratico-riflessivo (Schön, 2006), sia per restituire dignità al loro ruolo, evitando che si sentano isolati, demotivati e scoraggiati, nonché disorientati nell'applicazione della normativa sulla didattica e sulla valutazione inclusive e in difficoltà nell'attuare il pensiero critico che caratterizza ciascun docente inclusivo e di qualità.

In conclusione, si ritiene che tener conto del contributo offerto dalla presente ricerca in relazione all'individuazione delle aree e degli aspetti specifici da promuovere possa essere utile, tanto ai fini di una riorganizzazione della formazione iniziale che vada oltre i 24 CFU/CFA verso un modello autenticamente

9 Per l'accesso ai corsi di strumento musicale, gli allievi devono superare una prova orientativo-attitudinale (DM 201/1999).

formativo in cui teoria, pratica didattica e riflessione risultino ben integrati, quanto per la costruzione di percorsi di formazione in servizio che possano approfondire le tematiche realmente utili all'inclusione scolastica anche degli allievi con disabilità e con DSA, garantendo la corresponsabilità educativa e l'impiego efficace dell'esperienza musicale per il raggiungimento del successo formativo di tutti e di ciascuno.

Riferimenti bibliografici

- Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili (2012) *Profilo dei Docenti Inclusivi*, Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Avramidis E., Norwich B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2): 129-47.
- Baldacci M. (2020). Quale modello di formazione del docente. Ricercatore e intellettuale. M. Baldacci, E. Nigris., M.G. Riva (eds.), *Idee per la formazione degli insegnanti* (pp. 30-38). Milano: FrancoAngeli.
- Bocci F. (2018). L'insegnante inclusivo e la sua formazione: una questione aperta nell'ottica dei Disability Studies. In AA.VV., *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative* (pp.141-172). Trento: Erickson.
- Bonaldo A., Maio M., Nicelli, M.L., Sebastiani F., Serrecchia A., van der Poel, A.M., Rizzo A.L. (2022). I criteri per la valutazione dell'esame di Stato. In A.L. Rizzo (ed.), *Strumento musicale e inclusione nelle SMIM* (pp. 193-199). Milano: FrancoAngeli.
- Chiaro M. (2022). Il livello di inclusione delle SMIM attraverso l'analisi dei dati della ricerca quantitativa. In A.L. Rizzo (ed.), *Strumento musicale e inclusione nelle SMIM* (pp. 112-141). Milano FrancoAngeli.
- Compagno G., Anello F., Pedone F. (2020). Orientamenti nella formazione docente per l'inclusione. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35): 320-337.
- Corsini C. (2022). Per una valutazione inclusiva. In A.L. Rizzo (ed.), *Strumento musicale e inclusione nelle SMIM* (pp. 80-90). Milano: FrancoAngeli.
- Croppo M., Ferrari F., Rizzo A.L. (2022). L'organizzazione inclusiva della prova orientativo-attitudinale nelle SMIM: aspetti metodologico-didattici e materiali di lavoro. In A.L. Rizzo (ed.), *Strumento musicale e inclusione nelle* (pp. 169-192). Milano: FrancoAngeli.
- Davidson J. W., Howe M. J., Moore A., Sloboda J. A. (1996). The role of parental influences in the development of music ability. *British Journal of Developmental Psychology*, 14: 399-412.
- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 59. *Riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria per renderlo funzionale alla valorizzazione sociale e culturale della professione, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera b), della legge 13 luglio 2015, n. 107.*
- Decreto ministeriale 201 del 6 agosto 1999. *Corsi ad indirizzo musicale nella scuola media.*
- Decreto ministeriale 21 giugno 2021, n. 188. *Formazione del personale docente ai fini dell'inclusione degli alunni con disabilità.*
- Ericsson K.A, Krampe R. Th., Tech-Römer C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100: 363-406.
- Fiorucci A. (2014). Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità: uno sguardo internazionale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(1): 53-66.
- Flaugnacco E., Lopez L., Terribili C., Montico M., Zoia S., Schön D. (2015). Music training increases phonological awareness and reading skills in developmental dyslexia: A randomized control trial. *PLoS one*, 10(9): 1-17, e0138715.
- Freschi A.M. (ed.) (2006). *Insegnare uno strumento*. Torino: EDT.
- Gordon E.E. (2003). *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*. Chicago: GIA Publications.
- Gordon E.E. (2006). *L'apprendimento musicale del bambino dalla nascita all'età prescolare*. Milano: Curci.
- Habron J. (2016). Dalcroze Eurhythmics in music therapy and special music education. *Approaches: An Interdisciplinary Journal of Music Therapy, Special Issue*, 8(2): 100-104.
- Magnoler P., Notti A., Perla, L. (2017) (eds.). *La professionalità degli insegnanti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Margiotta U. (2016). Una "buona scuola" potrà generare una "scuola dei talenti". *Scienze e Ricerche*, 23: 15-17.
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nigris E. (2020). Ripensare la scuola per ripensare la formazione insegnanti: un appuntamento da non perdere. In M. Baldacci, E. Nigris., M.G. Riva (eds.), *Idee per la formazione degli insegnanti* (pp. 106-116). Milano: FrancoAngeli.
- ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*.

- Palermo M.T. (2022). Consapevolezza corporea e immaginazione attiva nell'allievo con disabilità e con DSA. In A.L. Rizzo (ed.), *Strumento musicale e inclusione nelle SMIM* (pp. 103-111). Milano: FrancoAngeli.
- Peretz I., Coltheart M. (2003). Modularity of music processing. *Nature Neuroscience*, 6(3): 688-691.
- Rizzo A.L. (ed.) (2022). *Strumento musicale e inclusione nelle SMIM. Ricerca, itinerari didattici e processi valutativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Schön D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo*. Milano: FrancoAngeli.
- Sloboda J.A. (2002). Doti musicali e innatismo. In J.J. Nattiez (eds.), *Enciclopedia della musica. II. Il sapere musicale* (pp. 509-529). Torino: Einaudi.
- Spadolini A. (2022). Le scuole a indirizzo musicale-storia, qualità e prospettive. In A.L. Rizzo (ed.), *Strumento musicale e inclusione nelle SMIM* (pp. 51-59). Milano: FrancoAngeli.
- Spratt J., Florian L. (2015). Inclusive pedagogy: From learning to action. Supporting each individual in the context of 'everybody'. *Teaching and Teacher Education*, 49: 89-96.
- Striano M. (2020). La formazione degli insegnanti. In M. Baldacci, E. Nigris., M.G. Riva (eds.), *Idee per la formazione degli insegnanti*. (pp. 136-142). Milano: FrancoAngeli.
- Trincherò R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Welch G. (2005). We are musical. *International Journal of Music Education*, 23 (2): 118-120.
- Zachopoulou E., Derri V., Chatzopoulos D., Ellinoudis T. (2003). Application of Orff and Dalcroze activities in preschool children: Do they affect the level of rhythmic ability? *Physical Educator*, 60(2): 50-56.