

**Pubblicato il: aprile 2024**

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da [www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

## **The accessible orchestra: Analysis of the Esagramma approach considering Universal Design for Learning**

### **L'orchestra accessibile: Analisi dell'approccio Esagramma alla luce dell'Universal Design for Learning**

di

Gabriele R. Rubino

Fondazione Sequeri Esagramma Onlus, Conservatorio “Arrigo Pedrollo” di Vicenza

[gabriele.rubino@esagramma.net](mailto:gabriele.rubino@esagramma.net)

Francesca Vergani <sup>1</sup>

[francesca.vergani@esagramma.net](mailto:francesca.vergani@esagramma.net)

Fondazione Sequeri Esagramma Onlus

#### **Abstract:**

Literature currently recognizes Universal Design for Learning as one of the most innovative approaches to inclusive education. The effort to translate these principles in music education are though occasional. The Esagramma Center has developed a theoretical and methodological approach to make the orchestra accessible to everybody. In the present paper we analyze Esagramma's practice according to the UDL framework, verifying through its checklist the application of the UDL principles. In the conclusion we create a checklist derived from both UDL principles and Esagramma's experience that can be used in instrumental didactics and music education, even with students with SEN, carrying on a reflection made for the research *Strumento musicale e inclusione nelle SMIM*.

---

<sup>1</sup> I Paragrafi. 1, 2 e 3 sono a cura di Vergani; 4 e 5 sono a cura di Rubino. La checklist conclusiva è a cura di entrambi gli Autori.

**Keywords:** guidelines, UDL, inclusive music education, Esagramma, inclusive orchestra.

**Abstract:**

L'Universal Design for Learning è riconosciuto in letteratura come uno degli approcci più innovativi per una didattica inclusiva. Gli sforzi per tradurre i suoi principi nella didattica musicale sono però ancora sporadici. Il centro Esagramma ha sviluppato un approccio teorico e metodologico per rendere l'orchestra un contesto di apprendimento accessibile a tutti e tutte. Nel presente articolo si analizzano le modalità operative di Esagramma attraverso i punti di verifica del framework UDL. In conclusione, alla luce dei principi UDL e dell'esperienza Esagramma, è elaborata una checklist utilizzabile nella didattica strumentale e nell'educazione musicale anche con studenti con DSA e disabilità grave, proseguendo una riflessione svolta per la ricerca *Strumento musicale e inclusione nelle SMIM*.

**Parole chiave:** linee guida, UDL, didattica musicale inclusiva, Esagramma, orchestra inclusiva.

Nel campo della didattica inclusiva (Florian, 2014), la letteratura identifica l'Universal Design for Learning (UDL) come uno degli approcci più innovativi (Demo, 2022). I tentativi per tradurre questi principi in ambito musicale sono però ancora sporadici. Obiettivo di questo articolo è duplice: analizzare l'approccio Esagramma alla luce delle linee guida UDL e, sulla base di ciò, mettere in evidenza strategie che supportino i docenti di musica nel rendere inclusive le loro attività. Per questo saranno prima presentati in breve i principi dell'UDL, alcuni paper relativi a UDL e musica e i fondamenti dell'approccio Esagramma. Poi, le pratiche di Esagramma saranno analizzate seguendo le linee guida UDL (CAST, 2018). Infine, sarà elaborata una checklist per la didattica musicale inclusiva alla luce dei principi UDL e dell'esperienza di Esagramma.

## 1. Universal Design for Learning

Due sono i fondamenti dell'approccio UDL. In primis, la concettualizzazione delle differenze come parte della condizione umana, sulla base della ricerca scientifica sulla neurodiversità e sui processi di apprendimento (Barsalou et al., 2007). Perciò, caratteristica è l'indicazione a fornire "molteplici mezzi per", sfruttando canali di rappresentazione e attivazione differenti, in modo che ognuno trovi un punto di accesso favorevole (Savia, 2016). In secondo luogo, fondamentale risulta lo sfruttamento di tre reti neurali dell'apprendimento: la prima preposta al riconoscimento delle informazioni; la seconda definita rete strategica; la terza che regola la sfera affettiva dell'individuo. Sulla base di ciò, le linee guida UDL suddividono le strategie di progettazione inclusiva in tre categorie, suggerendo di fornire molteplici mezzi per la rappresentazione, ovvero per la acquisizione di nuovi contenuti, giocando sulle opzioni di percezione fisica, di lingua, per l'accesso alla comprensione. Poi, molteplici mezzi per l'azione e l'espressione, per sostenere il modo con cui si interagisce con il contenuto e si esprimono le conoscenze. Infine, molteplici mezzi per coinvolgere gli studenti, considerando passioni, interessi e strategie cognitive preferenziali che motivino ciascuno all'apprendimento (CAST, 2018).

## 2. UDL e musica

Questo framework, per quanto ampiamente utilizzato a livello pedagogico generale, è stato finora poco approfondito in campo musicale. Dato il focus di questo articolo sulla pratica musicale, sono stati esclusi dalla review i contributi che riguardano l'insegnamento della storia della musica e della teoria musicale. Due sono perciò gli articoli analizzati che abbinano UDL e didattica musicale: il primo con suggerimenti generali per la didattica musicale basati sui principi UDL (Armes et al., 2022); il secondo con un'analisi degli approcci Dalcroze, Orff e Kodaly alla luce dell'UDL (Darrow, 2016). Nel primo caso, gli autori forniscono alcuni esempi di moltiplicazione dei mezzi nell'educazione musicale nella scuola primaria e nella pratica corale e strumentale. Essi propongono la presentazione uditiva, visuale (attraverso la notazione convenzionale, ma anche la rappresentazione grafica sullo strumento, l'imitazione, l'uso di notazioni non convenzionali) o l'interazione fisica (per esempio muovendosi sul ritmo del brano presentato). Sugeriscono inoltre di lasciar scegliere gli studenti fra diverse possibilità di espressione (ad es. insegnando tutte le parti all'intera classe, moltiplicandone il numero o suggerendone la composizione creativa). Nel caso della didattica strumentale, gli autori suggeriscono di estenderne gli obiettivi proponendo attività di movimento, ascolto, composizione e improvvisazione, invece di concentrarsi esclusivamente sulla tecnica strumentale, e di ampliare il panorama degli strumenti utilizzati in modo da includerne anche di elettronici o accessibili all'utilizzo anche per persone con disabilità motorie. In aggiunta propongono l'uso di *flex arrangements*, arrangiamenti in cui ogni parte è stata scritta per più strumenti, in modo che il gruppo possa costruirsi la partitura sulla base del suo specifico organico e sulle competenze dei suoi musicisti. Infine, Armes e colleghi suggeriscono di aprire il repertorio ai suggerimenti degli allievi, così da sostenerne l'interesse. Particolarmente interessante è il contributo di Darrow, che analizza alla luce dei principi UDL i tre approcci da lei definiti come più utilizzati per l'educazione musicale: Dalcroze, Orff e Kodaly. Nell'analisi dell'approccio Dalcroze (Jaques-Dalcroze, 2008), Darrow individua una serie di opzioni attivabili perché esso risulti più possibile inclusivo. Nel caso dell'euritmica, propone l'uso di bambole o sciarpe al posto del corpo, la rappresentazione visuale degli elementi musicali o l'uso di applicazioni di realtà aumentata. Nel caso del solfeggio, suggerisce la possibilità di integrare l'uso della chironomia, della notazione scritta o di app per la vocalizzazione del testo. Infine, per l'improvvisazione, pratica definita come la più coerente con i principi UDL, sarebbe sufficiente aggiungere la possibilità di manipolare delle bambole al posto del movimento stesso del corpo. L'approccio Orff (Piazza, 1979) è definito da Darrow quello più intrinsecamente inclusivo, perché l'uso dello strumento (scegliendolo fra molti, adattandolo sulla base del corpo che lo usa e modificandone le parti sulla base delle competenze del singolo) aggiunge molte possibilità di interazione fisica ed espressiva. Inoltre, l'enfasi sull'esplorazione dello spazio, del suono e della forma musicale sono identificate da Darrow come particolarmente coerenti con l'approccio UDL, perché gli interventi sollecitati dal docente sono aperti a molti mezzi e modalità creative. L'uso poi dell'imitazione negli stadi iniziali del lavoro è indicato come particolarmente inclusivo, perché permette di sostenere anche gli allievi che possono avere difficoltà nella decodifica della partitura scritta. Nel caso, infine, di difficoltà ritmiche o disabilità fisiche, sono evidenziate possibilità di interazione quali la pratica insieme ad un pari, la rimozione delle barre dai metallofoni e dagli xilofoni dello strumentario, l'uso di colori ecc. L'approccio Kodaly (Mangione, 2007) risulta invece meno aperto, perché il canto e il

movimento sono indicati come prerequisiti per la pratica strumentale e per la sua applicazione originariamente intesa come univoca e sistematica. Le tecnologie, come l'uso di app che modificano l'accesso al testo (allargandolo, traducendolo, vocalizzandolo ecc.), e una maggior flessibilità nell'elaborazione del curriculum, però, suggerisce l'autrice, potrebbero rendere più inclusivo anche questo approccio.

### **3. L'approccio Esagramma**

Esagramma è un centro che da quasi 40 anni coinvolge persone non esperte in ensemble orchestrali, teorizzando che far parte di un'orchestra sia un'esperienza relazionale formativa per qualunque persona (Sbattella, 2006) e un'occasione per riflettere in pratica sull'inclusione (Vergani et al., 2023). Le sue attività si concentrano per la maggior parte in percorsi musicali per persone con disabilità intellettiva e autismo, volti all'acquisizione di competenze relazionali raffinate, ma propone anche incontri per scuole e gruppi di lavoro e corsi di formazione per docenti con l'obiettivo di diffondere una cultura inclusiva. Le equipe Esagramma sono composte da un conduttore, un pianista e professionisti con background musicale o psicopedagogico le cui competenze vengono integrate e ampliate in specifici percorsi formativi.

Tutti i suoi percorsi si fondano su questi principi:

- la ricchezza del contesto è definita condizione insostituibile per l'accesso di ogni corpo e ogni persona. La scelta dell'orchestra, con strumenti ad arco, grandi e piccole percussioni, piastre e arpe, permette perciò di dare la più ampia scelta di parti e modalità di coinvolgimento, così che ciascuno possa trovare un posto confortevole e un percorso di apprendimento adatto (Vergani e Demo, 2023);
- la rielaborazione delle partiture ne è poi cifra caratterizzante, perché ogni musicista trovi uno spazio in cui il suo contributo sia insostituibile agli occhi del gruppo e possa apprendere nuove abilità, perché solo così è possibile creare inclusione (Rubino, 2022b; Piccioli, 2021). Questo porta i professionisti di Esagramma a lavorare prima sul timbro, sulla cura del suono e sull'interpretazione espressiva di gesti strumentali tecnicamente semplici ma fondamentali nell'interazione polifonica, per poi focalizzarsi su note precise e sulla raffinazione tecnica (Rubino 2022a; 2022b). Così è possibile assegnare a ciascuno una parte che dia un reale contributo all'insieme anche in caso di disabilità motoria, difficoltà ritmica, disabilità intellettiva complessa;
- il terzo pilastro è quello dell'osservazione del comportamento musicale, definito come lo stile con cui ognuno interagisce con la musica (scelta dello strumento, dinamiche espressive, modalità di interazione con il gruppo ecc.), poiché l'osservazione permette di rispondere alle esigenze di ogni allieva e allievo in tempo reale. Sulla base di ciò è stato anche elaborato un protocollo dettagliato di osservazione del comportamento musicale (Sbattella, 2013);
- l'ultimo fondamento consiste nella multimodalità e flessibilità della conduzione del lavoro, ampliando in primis l'innata multimodalità del mezzo musicale (Darrow, 2016) nella comunicazione delle istruzioni (con una conduzione dell'orchestra non convenzionale, lo sfruttamento dell'imitazione, la mescolanza di musicisti più e meno esperti e l'uso di partiture dalla molteplice fattura) e prevedendo un'interazione basata sull'improvvisazione strutturata all'interno della composizione musicale, in modo che

la struttura suggerisca gesti possibili a chi lo desidera e la flessibilità in essa inscritta lasci spazio a chi preferisce l'intervento creativo personale di lavorare sulla *pertinenza* della proposta autonoma (Sbattella, 2013)<sup>2</sup>.

#### **4. Analisi attraverso la checklist UDL**

Di seguito analizzeremo le strategie operative dell'approccio Esagramma attraverso il framework dell'UDL (CAST, 2018). Nel testo si trovano tra parentesi i punti di verifica rispettati (per es. 1.2 e 1.3).

##### ***4.1 Principio I: fornire molteplici mezzi di rappresentazione***

Rappresentare in musica significa anche comprendere. Pedagogisti come Jaques-Dalcroze, Orff, Kodaly credevano che la finalità dell'educazione musicale fosse costruire il pensiero musicale, quello che E. Gordon (2003) definiva *Audiation*, cioè la capacità di *pensare la musica*, di riconoscere le relazioni tra i suoni. Anche nel lavoro di Esagramma il raggiungimento di questa competenza è un traguardo fondamentale, non solo dal punto di vista delle abilità di riconoscimento e produzione di ritmi e melodie, ma soprattutto per quanto riguarda la dimensione psicologica di queste strutture. La scommessa di Esagramma, infatti, parte dal presupposto che attraverso la pratica musicale, forma di conoscenza incarnata, sia possibile costruire una mente complessa, che stabilisce nessi logici tra le parti dell'intreccio polifonico, anche laddove la rappresentazione attraverso la parola è deficitaria (Sbattella, 2013). Per questo, Esagramma propone di fare musica ricca di relazioni, come la musica sinfonica, anche con un repertorio di gesti tecnicamente semplici. Così, come nell'apprendimento del linguaggio, anche in musica l'ampliamento del "lessico" dei gesti padroneggiati si acquisisce prima di tutto attraverso l'assimilazione di modelli osservati e ascoltati (Cox, 2017).

##### *Linea guida 1: fornire diverse opzioni per la percezione*

*L'uso dell'imitazione, della gestualità, della notazione non convenzionale e l'adattamento dei parametri esecutivi.*

Nell'approccio Esagramma, l'imitazione è la prima modalità attraverso cui ognuno nell'orchestra può costruire una rappresentazione del suono che è invitato a produrre. L'allievo riceve l'informazione nuova in modo ridondante e multimodale: il musicista esperto al suo fianco mostra il gesto strumentale e fa ascoltare il risultato sonoro; anche il conduttore usa una gestualità che richiama la stessa azione motoria del musicista allo strumento. Se necessario, in una fase di studio è possibile utilizzare anche indicazioni verbali come "tremolo", "pizzicato", "forte!" oppure *descrizioni visive o emotive per l'interpretazione musicale* (Savia, 2016, p. 72) come "più arrabbiato!" o "come una piuma" (1.2 e 1.3). Più avanti può essere efficace fare uso della notazione per codificare e ricordare quanto eseguito. A seconda delle competenze di ognuno, vengono adottate tipologie diverse di notazione, spesso non-convenzionali, ma co-definite con ogni allievo in modo che l'esperienza sonora sia rappresentata su carta in una

---

<sup>2</sup> Per approfondire questo approccio, qui è possibile trovare la bibliografia completa:

<https://esagramma.net/ricerca/>

forma saliente, da subito personalizzata (1.1); spesso, oltre al tratto grafico usato per rappresentare il suono, è associata l'icona dello strumento o del tipo di gesto.

La velocità, l'intensità e l'altezza della proposta musicale possono essere variate per favorire la trasmissione più chiara degli elementi del brano, soprattutto con allievi in cui la memoria di lavoro e le funzioni esecutive sono fragili e pertanto è necessario "adattare il passo" (*spacing*, Hammel, 2017). Ad esempio, per aiutare a focalizzare il carattere differente di porzioni di un brano, è utile prima eseguirle inserendo una breve pausa tra di esse, in modo da dare il tempo agli allievi di predisporre al cambio di gesto e di interpretazione, per poi ridurre progressivamente la cesura. La personalizzazione (1.1) in questo caso deriva dalla mediazione flessibile dell'equipe, che rallenta, suddivide (cfr. Calvani, 2018, p. 28), evidenzia le singole parti o sezioni per renderle più percepibili.

*Linea guida 2: fornire molteplici opzioni per la lingua, le espressioni matematiche e i simboli*

Questa linea guida, pensata soprattutto per l'utilizzo di codici scritti, può rinforzare l'associazione di gesti a codici diversi. Quando l'allievo esegue delle note concordate, esse vengono evidenziate sullo strumento e sulla parte dell'allievo. Nei gruppi Esagramma sono costantemente usati dei "bollini", adesivi colorati applicati sul ponticello degli archi e sulla tastiera, ma anche sulle piastre delle percussioni determinate, del colore corrispondente a una delle sette note. Vicino o sopra di essi viene scritto il nome della nota corrispondente. L'informazione sulla nota da eseguire è pertanto illustrata attraverso molti mezzi alternativi e complementari al testo scritto (2.5): per imitazione, tramite gli schemi grafici, oppure grazie al suggerimento verbale del musicista esperto. Nelle aule del Centro sono a disposizione degli schemi cartacei su cui è riportata la scala delle note su un pentagramma, con le teste e i nomi colorati, in modo che sia un promemoria fruibile contemporaneamente a chi ha competenze nella lettura diastematica, a chi è in grado di leggere i nomi e a chi può riconoscere i colori (2.1). Per ora si preferisce non usare poster con lo schema ingrandito poiché per qualche alunno può essere un distrattore. Risulta più efficace tenere su un leggio lo schema in formato A4, in modo che il docente possa adattare tempi di esposizione e posizionamento (2.3). L'esposizione a questi significanti permette nel tempo di automatizzare l'associazione con il loro significato, riducendo progressivamente il carico cognitivo (Calvani, 2018). Quando la memorizzazione è consolidata, è possibile produrre con gli allievi brevi parti scritte basate su questo codice per favorire il recupero delle sequenze apprese. Per chiarire la sintassi e la struttura di un brano (2.2) sono previste alcune strategie. In primo luogo, vengono esplicitate verbalmente le relazioni dialogiche musicali facendo uso del lessico delle interazioni verbali: "il pianoforte dice... [suono] e il timpano risponde... [suono o imitazione onomatopeica del suono]". Successivamente è possibile usare partiture non convenzionali dove è possibile mostrare spazialmente le macro-interazioni delle voci. Un'altra pratica utile è la stesura delle sezioni di un brano in forma di elenco su un foglio, in cui ad ogni sezione è associata una lettera, un'evocazione (per es. "marcia grottesca" o "passo deciso", ecc.), o un simbolo grafico, come suggerito anche da diverse metodologie didattiche (Piazza, 1979; Deriu, 2004; Lucchetti et al., 2012). Questi suggerimenti rimandano a un'esperienza gestuale connotata emotivamente. Il docente valuterà successivamente l'eventuale utilità di inserire anche immagini che ricordino il tipo di gesto.



*Linea guida 3: fornire opzioni per la comprensione*

Per favorire l'apprendimento, è necessario trasmettere le nuove informazioni in maniera progressiva, in modo che tutti gli allievi possano associarle all'esperienza pregressa e interiorizzarle sotto forma di nuove conoscenze e abilità. Nella pratica di Esagramma questo si esprime:

- nel dare indicazioni tecniche strumentali che fanno riferimento a esperienze di altro tipo (3.1), afferenti a codici generali (Stefani, 1982): più dolce, delicato, come un passo, saltellante, ecc.
- nell'utilizzare partiture di complessità polifonica progressiva. Nella prima fase di apprendimento, vengono proposti brani di breve durata e dalla forma semplice. Attraverso la ripetizione di schemi ricorrenti, l'allievo riconosce una certa regolarità tra lo scenario sonoro, i primi gesti fondamentali e l'indicazione del conduttore. Come avviene con il linguaggio, apprende così le prime relazioni di *pertinenza*: per es. quando sento che la musica diventa più tranquilla probabilmente produrrò un'arcata più delicata, quando sentirò un trillo del pianoforte è probabile che eseguirò un tremolo e il gesto del conduttore, che mima la stessa affettività, fornisce un ulteriore rinforzo. Questa sintassi elementare durante il percorso si arricchirà di variazioni (polifonia, interazioni, attese, contrasti, ecc.) e diventerà sempre più complessa. Si consolidano così competenze trasferibili in nuovi brani (3.2, 3.4) più lunghi e articolati.
- nell'apprendere un brano dal globale al particolare. La "prima lettura" consiste nell'esecuzione di almeno una piccola sezione dotata di senso (3.3). In questa fase il tessuto sonoro è creato principalmente dall'equipe e ogni allievo sa che può iniziare ad appropriarsi dei gesti imitando. Successivamente vengono curati i dettagli.
- in un affiancamento che suggerisce, ponendosi come struttura di sostegno e che progressivamente riduce la quantità di azione e di aiuti, in funzione di una maggiore autonomia (3.3).

**4.2 Principio II: fornire molteplici mezzi di azione ed espressione**

La partecipazione attiva in un contesto dotato di senso complesso, aspetto peculiare e necessario del lavoro di Esagramma, è possibile attraverso l'adattamento della pratica strumentale a più livelli.

*Linea guida 4: fornire molteplici opzioni per l'interazione fisica*

La presenza nel setting di strumenti con modalità esecutive molto variegata aumenta le possibilità per ognuno di trovare quello che permette una partecipazione soddisfacente (4.1). Attualmente possono partecipare alle attività musicali di Esagramma tutti coloro che sono in grado di muovere almeno un arto superiore, anche minimamente. Non è previsto l'inserimento di strumenti elettronici accessibili poiché al momento non si sono individuati dispositivi che possano garantire all'esecutore la stessa risposta dinamica al gesto che offre uno strumento

analogico<sup>3</sup>, caratteristica fondamentale per favorire la modulazione espressiva della condotta musicale. Gli strumenti dell'orchestra sinfonica possono essere suonati anche con impugnature facilitate. Naturalmente la conquista di un'impugnatura più efficiente è un obiettivo auspicato, che però spesso è ostacolato dalle potenzialità fisiche e cognitive degli allievi. Per questo, spesso è necessario adattare anche le posture, ad esempio usando reggi-contrabbassi, tenendo il violino dalla spalla della cassa, ecc. Gli strumenti devono essere il più possibile regolabili in altezza; l'équipe dispone di strumenti ad arco di misure diverse, archetti e bacchette con pesi e lunghezze varie, spalliere ergonomiche e altri dispositivi (anche autoprodotti) per rendere più confortevole per tutti l'interazione con gli strumenti (4.2).

*Linea guida 5: fornire opzioni per l'espressione e la comunicazione*

Ciascun allievo di Esagramma ha la possibilità di esplorare (ed esplorarsi!) con strumenti diversi, fino a trovare lo strumento d'elezione che permette di esprimersi e interagire attraverso la sua voce così caratterizzata (5.1). Nel dialogo polifonico, ciascun allievo può trovare lo strumento con il ruolo che più gli si addice, ma, una volta trovato, dovrà comunque esplorare una vasta tavolozza espressiva e interattiva (non è detto che un timpano debba sempre suonare più forte degli altri e che un violino sia sempre solista). Sono proprio la ricchezza di ruoli, la modalità di interazione tra le parti e le forme della musica complessa di tipo sinfonico (più rare da trovare in altra musica!) che rendono essenziali per l'esecuzione dell'arrangiamento anche gesti minimi: un'arcata su una corda vuota può essere un pedale armonico sostanziale, melodie composte con due note possono essere gli elementi insostituibili di un dialogo (Rubino, 2022a). Inoltre, è sempre valido un principio di improvvisazione strutturata (Sbattella, 2013) che consiste nel considerare la partitura un canovaccio flessibile, suscettibile di variazioni anche estemporanee, disponibile ad accogliere e contestualizzare proposte di ogni musicista dell'orchestra, improvvisazioni che possono essere consolidate e rese parte dell'arrangiamento co-composto (5.2). All'interno di una struttura musicale caratterizzata da elementi ben codificati (temi, timbri, gestualità, ecc.) ciascuna parte può essere resa di volta in volta più o meno complessa a seconda delle competenze del singolo musicista. Le partiture prodotte di questo processo sono quindi caratterizzate da parti accessibili a musicisti con competenze differenti, ma sempre e comunque adeguabili sulla base delle necessità. Particolare importanza merita il punto di verifica 5.3 *Costruire competenze con livelli graduati di supporto per la pratica e l'esecuzione*. In questo contesto il supporto principale è lo scaffolding del musicista in affiancamento che ha come obiettivo l'accrescimento dell'indipendenza, della consapevolezza e dell'intraprendenza dell'allievo. Per farlo, l'educatore regola la propria mediazione con strategie che alternano dinamicamente maggiore e minore *quantità di azione*: dal guidare il gesto fisicamente, all'indicazione solo gestuale, alla completa autonomia. Infine, l'équipe ha cura di alternare le persone in affiancamento ad ogni brano, per far sì che ciascun allievo possa interagire con i diversi stili personali e strategici dei membri, ma anche per permettere all'équipe di prendere in considerazione letture relazionali differenti durante la sessione congiunta di osservazione dopo ogni incontro.

---

<sup>3</sup> Ad allievi con tetraparesi grave viene proposto un percorso di Narrativa Multimediale nel quale interagire con i parametri prosodici del linguaggio, con la composizione assistita attraverso piattaforme DAW e con la creazione di radiodrammi.



*Linea guida 6: fornire opzioni per le funzioni esecutive*

Conquistare autonomia e intenzionalità nella regolazione dell'azione è obiettivo costantemente perseguito nel lavoro di Esagramma. Come segnalato nelle linee guida, il traguardo è reso complicato con persone con disabilità intellettiva perché le funzioni esecutive sono strettamente legate alle potenzialità di memoria. Pertanto, è utile offrire sostegni per compensare le capacità di memoria, attivando rinforzi più ravvicinati nel tempo. Dal momento che l'imitazione avviene in tempo reale o tramite modellamento, i musicisti esperti forniscono un modello piuttosto immediato del risultato (cosa suonare) e del processo (come suonare), quindi per porzioni percettive anche piuttosto ridotte (6.1). Il conduttore dei gruppi Esagramma (come alcuni direttori professionisti durante le prove) dà molti feedback anche verbali perché è utile che il rinforzo venga esplicitato immediatamente (Calvani, 2014) e in vari modi. Il feedback però può essere spesso interlocutorio e propositivo: "hai sentito che bel suono?", "cosa ne dici di come abbiamo suonato?" (6.4), "chi ha iniziato/inizierà questo brano?" (6.2), oppure facendo visualizzare mete chiare: "ora riproviamo questa sezione, ma suoniamo piano per riuscire a sentire le arpe", "alziamo il braccio insieme!". Un'altra strategia utile per aiutare gli allievi a focalizzarsi sui suoni degli altri è condurre il gruppo, adottando la stessa gestualità intuitiva ed eventualmente partiture grafiche realizzate insieme. Per rinforzare invece la gestione dell'informazione e delle risorse, ad esempio è possibile mostrare la scansione temporale della prova e delle posizioni ai diversi strumenti attraverso schemi che fanno uso di immagini. Per monitorare i progressi nel lungo periodo (6.4) invece potrebbe essere utile, anche se poco applicata finora, la visione insieme al gruppo della registrazione dei concerti di fine anno alla ripresa della nuova annualità.

**4.3 Principio III: fornire molteplici mezzi di coinvolgimento**

Uno degli indicatori dell'efficacia del percorso Esagramma è la condotta intenzionale. Facilitare, sviluppare e interiorizzare l'adesione al lavoro di gruppo sono aspetti che vengono costantemente monitorati e discussi dalle équipe.

*Linea guida 7: fornire soluzioni per attirare l'interesse*

Per tutto il Triennio di base di Esagramma gli allievi suonano strumenti diversi nell'arco della lezione, solitamente uno per ciascuno dei 3-5 brani eseguiti. Assecondare la scelta dello strumento è la prima strategia applicata per favorire l'adesione al lavoro di gruppo (7.1). L'équipe incoraggia comunque tutti gli allievi a suonare a turno ogni strumento, in modo da sperimentare voci e ruoli diversi, raggiungere nuovi obiettivi tecnici ed educativi e individuare lo strumento che davvero può appassionare e rendere efficace la partecipazione di ciascuno. All'entrata nell'Orchestra Sinfonica si coinvolge il più possibile l'allievo nella scelta dello strumento principale e di quello secondario che vorrà suonare. In tutto il percorso, del resto, la scelta dello strumento è un tema *identitario* perché ogni strumento ha caratteristiche timbriche, dinamiche, interattive che *risuonano* in ognuno, cioè, rispecchiano o danno voce a caratteristiche interiori (Sbattella, 2013). La definizione del programma musicale è solitamente attuata dall'équipe che si occupa della selezione e della rielaborazione dei brani. È possibile però che vengano orchestrate proposte degli allievi, oppure che si realizzino brevi composizioni a partire dalle note scelte dai ragazzi (*gioco delle 3 note*) (7.1., 7.2). Un altro elemento motivante è la modalità immersiva del fare musica che non prevede un addestramento teorico

precedente. Nell'approccio Esagramma, sia nei gruppi sia nelle lezioni uno a uno, ogni abilità tecnica e ogni conoscenza studiata sono immediatamente reinvestite nel *compito autentico* della pratica di gruppo (7.2). Le linee guida rimarkano la necessità di identificare possibili bisogni personali che però possono essere ostacolo all'apprendimento (7.3), per esempio, la necessità di stabilire un contatto con la figura di riferimento/attaccamento, di ricercare conferme, di emanciparsi, di opporsi, di introdurre novità. L'equipe di Esagramma considera l'espressione personale uno degli obiettivi del percorso (Sbattella, 2013), anche quando soddisfarla è una priorità dell'allievo che rischia di tradursi in comportamenti (musicali e non) piuttosto rigidi. Per trasformare questo rischio in opportunità, l'equipe si auto-osserva nel trovare le strategie relazionali e musicali per rispondere a questi bisogni e poco alla volta modulare il comportamento.

*Linea guida 8: fornire opzioni per sostenere lo sforzo e la perseveranza*

Nelle modalità operative dei gruppi Esagramma è possibile riscontrare diversi elementi che favoriscono il *flow* (Csikszentmihalyi, 1990), coerenti con i punti di verifica di questa linea guida.

- I risultati attesi e le modalità per raggiungerli sono costantemente mostrati dall'equipe che suona insieme agli allievi. È utile suddividere il lavoro in porzioni di musica e di studio più concentrate in modo da presentare micro-obiettivi più abordabili (8.1) e facilitare un senso di efficacia personale.
- La ricchezza del setting e della sintassi musicale permette di adattare velocemente le parti proposte qualora risultino troppo impegnative o al contrario troppo semplici, garantendo sempre un bilanciamento tra *challenges* e *skills* percepite che favorisce l'esperienza ottimale. Il ricorso a routine consolidate è bilanciato da un esercizio costante di flessibilità, in ottica di improvvisazione strutturata: anche alle prese con un brano già provato, ogni esecuzione potrà avere elementi di novità interpretativa.
- Dal punto di vista compositivo, è utile proporre brani contenenti un'alternanza adeguata di scenari sonori, ben caratterizzati dal punto di vista espressivo (agogica, dinamica, ecc.), per favorire varietà, evitare interventi troppo compulsivi (difficili da sostenere per qualcuno) e incentivare l'esercizio di interpretazione (Rubino, 2022a).
- Prevedere attività *flessibili* all'interno di *tempi strutturati*. Con studenti con disabilità intellettiva e/o autismo è utile predisporre postazioni multi-strumentali (ad esempio, con un violoncello e una piccola percussione) in modo da mantenere l'interesse inserendo elementi di novità, raggiungendo così l'obiettivo di prolungare la tenuta attentiva ed emotiva (8.2).
- Prevedere attività *strutturate* all'interno di *tempi flessibili*. Per quanto l'equipe progetti la scansione di una prova, è possibile che sia necessario un cambio di programma per venire incontro ad esigenze contingenti, come lo studio di un passaggio, transizioni lunghe tra un brano e l'altro, attese prolungate senza suonare. Spesso questo può compromettere l'adesione al lavoro di allievi che faticano a gestire tempi di attesa. È importante che l'equipe sia pronta a gestire questi momenti aggiungendo una parte estemporaneamente, oppure prevedendo in anticipo parti per diversi livelli di abilità che suonino contemporaneamente (*winding*, Hammel et al. 2016) in modo che ognuno

sia impegnato. In alternativa, se utile, è possibile proporre una pausa fuori dall'aula, oppure sedersi e disegnare ciò che gli altri stanno eseguendo ecc.

- È sempre possibile interrompere l'attività. Specialmente con allievi con autismo, è importante che l'equipe impari ad anticipare i momenti di stanchezza prima che vengano agiti i cosiddetti "comportamenti-problema". È preferibile fare una pausa oppure concludere la prova dopo un traguardo raggiunto con soddisfazione, per evitare di chiudere la lezione con frustrazione per troppa stanchezza. Per lo stesso motivo, è utile che la disposizione dell'orchestra permetta sempre la possibilità di avvicinarsi e allontanarsi dall'arcata orchestrale tramite vie libere e senza pericoli. In caso di pausa concordata, è molto utile dare un feedback verbale non solo sul risultato musicale, ma anche sulle modalità relazionali collaborative e sulla padronanza ("sono contento che oggi tu abbia voluto suonare per molto tempo!" - 8.3 e 8.4).

#### *Linee guida 9: fornire opzioni per l'autoregolamentazione*

Il setting orchestrale offre ai partecipanti sfide ed opportunità peculiari rispetto alla lezione individuale. In primis è amplificata la variabile dell'esposizione personale. Se questo può essere un elemento di difficoltà, al contempo la conquista di una maggiore sicurezza nell'ascoltarsi, nel farsi ascoltare e nell'interagire è un obiettivo personale trasferibile nella vita di tutti i giorni e quindi vale la pena perseguirlo (9.2). Sappiamo che ognuno può avere modi diversi di gestire il proprio comportamento nei contesti di esposizione di sé: dal cercare di non farsi sentire per nulla, al suonare con decisione senza preoccuparsi troppo del suono degli altri. Sentirsi a proprio agio nel gestire la fitta rete di suoni, informazioni, relazioni, aspettative, ruoli, emozioni ed essere pertinente è frutto di un processo che, soprattutto con persone con difficoltà cognitive ed emotive, richiede che l'equipe sappia dosare i momenti di esposizione negli arrangiamenti proposti. Un altro traguardo è l'aumento della tenuta cognitiva ed emotiva che consiste nella capacità di saper contenere mentalmente un intreccio di suoni e quindi relazioni di complessità crescente (Sbattella, 2006, 2013). L'equipe deve considerare quindi non solo il carico cognitivo dovuto all'assimilazione di informazioni nuove, ma anche lo sforzo emotivo che ciascun musicista sperimenta in un contesto percepito come nuovo, emotivamente saliente, con un certo grado di variabilità, di richieste, ecc. Dall'esperienza di Esagramma si riscontra un aumento della tenuta e della capacità di esposizione degli allievi nell'arco del percorso (Sbattella, 2006; 2013). Le conquiste tecniche musicali invece sono maggiormente visibili anche dagli allievi quando iniziano a produrre le proprie partiture e altri supporti che vengono raccolti in un quaderno e che restituiscono il progresso nel corso delle lezioni. In ogni caso, il vissuto del concerto, anche grazie alle registrazioni che vengono eseguite e che gli allievi possono riguardare, oltre a essere un artefatto che evidenzia le competenze raggiunte, imprime una forte accelerazione al processo di apprendimento, all'adesione al lavoro e al rinforzo di un'immagine di sé pertinente, adulta e responsabile (9.1, 9.3).

## **5. Conclusioni**

L'analisi operata attraverso la checklist UDL permette di evidenziare molte caratteristiche dell'approccio Esagramma che lo rendono inclusivo e accessibile anche a persone con DSA, disabilità intellettiva e autismo. Queste strategie operative, inoltre, presentano molti punti di contatto con le esperienze di Arnes et al. e di Darrow e sono coerenti con pratiche efficaci

suggerite in letteratura nella didattica musicale speciale e inclusiva (Concina, 2019; Hammel, 2017). In particolare, è possibile segnalare: la molteplicità di scelta tra gli strumenti dell'orchestra, la multimodalità nella trasmissione dell'informazione, l'utilizzo dell'imitazione e di un codice notazionale co-costruito, un contesto di apprendimento flessibile nei tempi e con diversi punti di accesso per valorizzare le modalità di azione più efficaci per l'allievo, un approccio basato sull'apprendimento cooperativo e di natura laboratoriale (Chiappetta Cajola & Rizzo, 2016). Gli aspetti peculiari dell'approccio, anche tenendo conto della review di Darrow sulla didattica musicale, sono:

- il focus sulla complessità sintattica della proposta che al contempo permette di rendere gesti minimi sostanziali per l'effetto collettivo e di adattare le parti flessibilmente
- l'utilizzo di strumenti dell'orchestra sinfonica usati in maniera accessibile
- il gruppo di musicisti esperti che è una risorsa perché fornisce un modello sonoro e gestuale e un feedback immediati; offre la possibilità di differenziare il lavoro al momento (per adattare una parte più velocemente, per supportare chi ha bisogno di un aiuto specifico o di fare una pausa ecc.)
- l'utilizzo dell'improvvisazione strutturata, quindi in grado di accogliere sia chi ha bisogno di una proposta con una durata definita e caratteristiche formali prevedibili, sia chi si lascia coinvolgere più facilmente nelle attività improvvisative.

L'analisi delle pratiche di Esagramma attraverso questo framework, ci ha permesso di riflettere su diversi fronti. Innanzitutto è stato possibile rilevare gli aspetti che in futuro potrebbero migliorati per rendere l'approccio di Esagramma ancora più inclusivo: ideare attività per promuovere la metacognizione nel medio-breve periodo (6.3), ad esempio tramite linee del tempo che segnalino i progressi del gruppo, i brani studiati e il tempo che separa dal saggio; l'ascolto delle registrazioni delle lezioni e dei concerti insieme al gruppo in modo da ampliare le opzioni di autoregolamentazione attraverso un rinforzo delle competenze maturate; l'utilizzo di supporti grafici (per esempio "card") che permettano di rappresentare anche le interazioni tra le voci ("dialogo", "assolo", "finale"); l'utilizzo di strumenti tecnologici dinamicamente sensibili (al tocco, al fiato o al movimento minimo) che possano favorire la partecipazione anche di persone con tetraparesi. Il presente lavoro inoltre ha permesso di individuare una raccolta di esempi operativi che gli insegnanti potrebbero trasferire nella didattica in altri contesti formativi musicali. L'analisi sulla base delle linee guida UDL ci ha fatto inoltre rendere conto dello sforzo necessario per farle proprie e poterle utilizzare come lente sotto cui osservare la propria didattica. Ci sembra perciò utile condividere, in conclusione, una checklist più sintetica e maggiormente focalizzata sulla pratica musicale. I docenti di educazione musicale e di strumento potrebbero utilizzarla più facilmente per rendere maggiormente inclusiva la loro didattica anche ad allievi con DSA, disabilità intellettiva e autismo. Attualmente il Centro Esagramma è coinvolto nel percorso formativo "Presto con fuoco! Una partitura per l'inclusione scolastica", organizzato dall'Ufficio Scolastico Regionale del Piemonte, coordinato dalla prof.ssa Amalia Lavinia Rizzo e rivolto a diversi team di docenti del territorio; potrebbe essere l'occasione per sperimentare l'applicazione di questo framework e del dispositivo realizzato. Come ulteriore prospettiva futura del lavoro, la checklist UDL e la versione realizzata per la pratica musicale potrebbero essere riferimenti per la realizzazione di un'app accessibile che permetta all'allievo con disabilità lo studio a casa in completa o parziale autonomia.

## 6. Una proposta di checklist per la pratica musicale accessibile a scuola

### Principio I. Rappresentazione e trasmissione delle informazioni.

#### 1. Offrire diverse modalità di percezione

- Utilizzo diverse modalità per favorire la rappresentazione del gesto tecnico, del ritmo, della frase melodica, del concetto, ecc.? (Per es. modalità visiva, uditiva, tattile, propriocettiva; imitazione, supporti grafici, partitura, movimento, esempi tramite codici generali, ecc).
- Alterno e/o sovrappongo le diverse modalità per trasmettere l'informazione? (Per es. mostro la parte scritta mentre faccio ascoltare?)
- Metto a disposizione materiali grafici flessibili e accessibili a tutti?
- Per le parti scritte può essere utile adottare anche una notazione non convenzionale?
- Utilizzo l'imitazione o il modellamento per trasmettere il suono e il gesto corrispondente?
- Ho ridotto i tempi di esecuzione (*spacing*) per chiarire gli elementi da apprendere?
- Gli studenti possono ricevere aiuto o informazioni dai loro compagni? E dai docenti esperti?

#### 2. Dare informazioni sul linguaggio e sui simboli [c'è corrispondenza chiara tra i diversi codici usati e l'esperienza?]

- I codici utilizzati (gestualità e tipi di scrittura) permettono a tutti di associare facilmente il risultato sonoro aspettato?
- Posso adottare una conduzione non convenzionale che aiuti chi non utilizza la lettura? Se sì, questa conduzione è altrettanto efficace per chi legge lo spartito oppure crea confusione?
- Glossari, schemi visuali riepilogativi o altri supporti sono utili per recuperare le informazioni chiave o costituiscono fonte di distrazione? Posso gestire in maniera flessibile la loro presentazione?
- Chiarisco le interazioni tra le parti del discorso musicale (sintassi)? Per farlo, utilizzo esempi, movimenti, emozioni, descrizioni, analogie, schemi della forma del brano, partiture grafiche ecc.?

#### 3. Offrire a tutti la possibilità di comprendere [I modi in cui fornisco l'informazione facilitano l'apprendimento di nuove nozioni?]

- Prima di proporre una nuova abilità o contenuto musicale, aiuto il gruppo a recuperare i prerequisiti attraverso un ripasso?
- Gli studenti possono associare un segno grafico a un suono, un gesto strumentale o un'interazione tra le parti che hanno già sperimentato?
- Nuovi contenuti musicali possono essere interpretati attraverso l'uso di codici che gli allievi padroneggiano già?
- I nuovi elementi vengono presentati per analogia o per contrasti con i precedenti? È utile riordinare le nuove informazioni in uno schema riassuntivo?
- Prima di dedicarmi allo studio dei dettagli di un brano nuovo, fornisco agli allievi un'idea globale del brano stesso? Propongo una "prima lettura" da cima a fondo, se possibile con l'aiuto dei docenti o dei musicisti più esperti? Organizzo l'ascolto di una registrazione?
- La polifonia contenuta nel brano è adeguata alle capacità del gruppo di *percepirla e rappresentarla* correttamente?



## **Principio II. Molteplicità di azione e partecipazione**

### **4. Prevedere diverse attività che riguardano il movimento**

- L'attività prevede l'utilizzo di diversi strumenti musicali in funzione degli obiettivi?
- Questi strumenti sono accessibili a tutti?
- È prevista anche la partecipazione con la voce, con il movimento, l'azione scenica, ecc.?
- Gli strumenti offrono una risposta dinamica al gesto? Permettono la modulazione di diversi parametri sonori e quindi l'esercizio di interpretazione?

### **5. Offrire alternative di espressione e comunicazione**

- Gli strumenti a disposizione hanno timbri e caratteristiche chiaramente distinguibili? Sono adatti per ricoprire ruoli polifonici diversi?
- La partitura che propongo prevede parti eseguibili da allievi con livelli diversi di abilità?
- L'arrangiamento è sufficientemente flessibile?
- Posso adattare le parti, anche al momento, per renderle più adeguate alle capacità di ognuno?
- Le parti più semplici sono significative per il risultato complessivo dell'arrangiamento oppure sono percepite come facoltative?
- Quali aspetti della competenza di produzione musicale metto in gioco nell'attività? (esecuzione, improvvisazione, composizione).
- Nell'arrangiamento posso valorizzare idee esecutive e compositive che provengono dal gruppo? (principio di *improvvisazione strutturata*).
- Il supporto di musicisti esperti in affiancamento (o di eventuali basi audio) per facilitare la pratica strumentale è flessibile? È prevista alternanza tra tutor e tutee? Il supporto viene ridotto progressivamente per favorire una crescente autonomia degli allievi? (principio di *fading*).

### **6. Fornire opzioni per le funzioni esecutive**

- Verifico che gli allievi abbiano una *vision* comune del brano o di una sua parte? Come lo verifico? (Chiedendo di descriverne verbalmente le caratteristiche, cantando o producendo il ritmo con il corpo, ascoltandoli e correggendo dopo ecc.).
- Fornisco feedback orientati all'ascolto critico del risultato e alla consapevolezza del processo? (Per es. "come era questo suono?", "abbiamo finito insieme?", "chi possiamo ascoltare per essere più precisi ritmicamente?", "il piano suona insieme all'arpa, ascolta!")
- Fornisco schemi e aiuti (*starter*) per l'improvvisazione e la composizione (note guida, griglia di battute, consegne strutturate come "inizia da do e finisci a do")?
- Pongo domande che stimolino la consapevolezza delle strutture musicali e della sintassi? (Per es. "chi inizia questo brano?", "chi suona il tema?")
- Promuovo lo sviluppo di competenze metacognitive e di ascolto attraverso esperienze pratiche? (Per es. invito a condurre gli studenti per allenare la visione d'insieme del brano? Registro l'ensemble e organizzo un ascolto critico della registrazione?)



**Principio III. Fornire molteplici mezzi di coinvolgimento**

**7. Pianificare diverse strategie per suscitare interesse**

- Gli allievi possono scegliere lo strumento?
- Hanno possibilità di scegliere il tipo di produzione? (eseguire, improvvisare, comporre)
- Hanno la possibilità di scegliere parti di difficoltà diverse adeguate per ogni livello?
- Possono fare proposte per il repertorio del gruppo?
- Nel caso di momenti di studio su aspetti tecnici (ritmi, melodie ecc.), propongo da subito il reinvestimento delle abilità in un brano musicale dotato di senso?
- Riconosco qualche bisogno personale che può essere soddisfatto ed elaborato attraverso la pratica musicale? È possibile mettere in atto strategie (musicali e non) per modulare nel tempo questo bisogno?
- Nel setting ci sono potenziali elementi di distrazione che posso eliminare?
- Posso stabilire delle routine che facilitino l'attenzione?

**8. Offrire opportunità per sollecitare l'interesse e l'impegno**

- La lezione è segmentata in modo che la durata di ogni attività sia adatta a tutti?
- Ho introdotto strategie per prolungare la tenuta degli allievi con difficoltà cognitive ed emotive? (Possibilità di pausa, postazioni pluri-strumentali, terminare prima la lezione ecc.)
- L'arrangiamento prevede scenari sonori sufficientemente vari dal punto di vista espressivo (agogica, intensità, altezza, timbro, armonia, ecc.) che promuovano l'esercizio di interpretazione ed evitino schemi troppo ripetitivi e compulsivi?
- Nell'arco della prova predispongo attività per evitare di tempi di attesa? Per esempio quando alcuni allievi stanno studiando un passaggio posso coinvolgere il resto del gruppo chiedendo di suonarlo o tenendo il ritmo, oppure prevedendo parti complementari adatte per ogni livello da suonare contemporaneamente (*winding*)?
- Do feedback costanti sul prodotto e sul processo?
- Do feedback sulla padronanza e sul miglioramento della pertinenza? Pongo domande per riconoscere l'esecuzione pertinente e meno pertinente?

**9. Creare opportunità per favorire lo sviluppo dell'autoregolamentazione**

- L'esposizione personale è conquistata gradualmente? Il carico emotivo è adeguato alla fase del percorso? Supporto l'allievo nel rielaborare emozioni connesse a momenti di difficoltà?
- Offro al gruppo-classe occasioni di esibirsi o di realizzare prodotti che permettano di avere un obiettivo condiviso e poi un riscontro sul processo di apprendimento?
- Propongo discussioni auto-valutative sul concerto o sulla sua preparazione?
- Propongo altro tipo di materiali per la valutazione? (rubriche auto-valutative, schemi visuali, diari di bordo ecc.)

**Riferimenti bibliografici:**

Armes, J. W., Harry, A. G., & Grimsby, R. (2022). Implementing Universal Design Principles in Music Teaching. *Music Educators Journal*, 109(1), 44–51.

Barsalou, L. W., Breazeal, C., & Smith, L. B. (2007). Cognition as coordinated non-cognition. *Cognitive Processing*, 8(2), 79–91.

Calvani, A. (2014). *Come fare una lezione efficace*. Roma: Carocci Faber.

Calvani, A. (2018). *Come fare una lezione inclusiva*. Roma: Carocci Faber.

CAST – Center for Applied Special Technology (2018), *The UDL Guidelines*, <https://udlguidelines.cast.org/>.

Chiappetta Cajola, L. & Rizzo, A. L., (2016). *Musica e inclusione. Teorie e strumenti didattici*. Roma: Carocci Faber.

Concina, E. (2019). *Bisogni educativi speciali e didattica della musica: Indicazioni teoriche, obiettivi, strategie operative e di valutazione*. Roma: Carocci Editore.

Cox, A. (2017). *Music and Embodied Cognition: Listening, Moving, Feeling and Thinking*. Bloomington: Indiana University Press.

- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow. The Psychology of Optimal Experience*. New York: HarperCollins. Traduzione italiana *Flow. Psicologia dell'esperienza ottimale*. (2021) Macerata: Roi Edizioni.
- Darrow, A.-A. (2016). Applying the Principles of Universal Design for Learning in General Music. In C. R. Abril & B. M. Gault (Eds.), *Teaching general music: Approaches, Issues, and Viewpoints* (pp. 308-326). New York: Oxford University Press.
- Deriu, R. (ed.). (2004). *Capire la forma: Idee per una didattica del discorso musicale*. Torino: EDT.
- Demo, H. (2022). Per una progettazione didattica inclusiva: Proposta di un canovaccio per progettare unità di apprendimento inclusive. *Qtimes webmagazine*, 1, 147–164.
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286–294.
- Gordon, E. E. (2003). *L'Apprendimento musicale del bambino dalla nascita all'età prescolare*. Milano: Edizioni Curci.
- Jaques-Dalcroze, E. (2008) (ed. Di Segni-Jaffé, L.). *Il ritmo, la musica e l'educazione*. Torino: EDT.
- Hammel, A.M., Hickok, R. Y., Hourigan, R. M., (eds.) (2016). *Winding it Back: Teaching to Individual Differences in Music Classroom and Ensemble Settings a Practical Resource*. New York: Oxford University Press.
- Hammel, A.M. (2017). *Teaching Music to Students with Special Needs: a Practical Resource*. New York: Oxford University Press.
- Lucchetti, A., Ferrari, S., Freschi, F. (2012). *Insegnare la musica: Guida all'arte di comunicare con i suoni*. Roma: Carocci Faber.
- Mangione, G. (2007). *La pedagogia della musica secondo Zoltán Kodály*. Trento: Edizioni UNI-Service.
- Piazza, G. (1979). *Orff-Schulwerk. Musica per bambini. Manuale. Edizione italiana elaborata sulla base dell'opera didattica di Carl Orff e Gunild Keetman*. Milano: Edizioni Suvini Zerboni.
- Piccioli, M. (2021). Presenza, Partecipazione e Progresso con gli altri nella Didattica a Distanza. *Open Journal of IUL University*. 2 (3), 54-66.
- Rubino, G. R. (2022a). La classe è una musica che incanta: Orientamenti pedagogici e strategie didattiche per l'utilizzo e la predisposizione delle partiture del gruppo musicale inclusivo nelle SMIM. In A. L. Rizzo (Ed.), *Strumento musicale e inclusione nelle SMIM: Ricerca, itinerari didattici e processi valutativi* (pp. 241–273). FrancoAngeli.
- Rubino, G. R. (2022b). Partiture per intrecciare pensieri, emozioni, gesti, relazioni. *Musica Domani*, 186, 16–28.
- Savia, G. (2016). *Universal Design for Learning: progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Sbattella, L. (2006). *La mente orchestra: Elaborazione della risonanza e autismo*. Milano: Vita e Pensiero.
- Sbattella, L. (2013). *Ti penso dunque suono: Costrutti cognitivi e relazionali del comportamento musicale*. Milano: Vita e Pensiero.
- Stefani G. (1982). *La competenza musicale*. Bologna: Clueb.

Vergani, F., & Demo, H. (2023). Musica classica e inclusione: La ricchezza come chiave per la valorizzazione di tutti e tutte. In P. Somigli (Ed.), *Classical music in education: Riflessioni e proposte Reflexionen und Vorschläge* (pp. 47–68). Lucca: Libreria Musicale Italiana.

Vergani, F., Rubino, G. R., Cordaro, G., Sbattella, L., & Sequeri, P. (2023). Esagramma: Le potenzialità inclusive del dispositivo musicale-orchestrale. In *Includere la disabilità: Scuola cattolica in Italia* (pp. 179–195). Centro Studi per la Scuola Cattolica. Brescia: Editrice Morcelliana.