

Piste Trasformative per la Formazione dei Docenti: Una Potenziale Contaminatio tra Appreciative Inquiry e Linguaggio Musicale

Transformative Tracks for Teacher Education: A Potential Contamination between Appreciative Inquiry and Musical Language

Flavia Capodanno*, Alessio Di Paolo*, Maurizio Sibilio*

Riassunto

In una visione della scuola come sistema complesso adattivo, inteso come insieme di elementi interagenti (Murray Gell-Mann, 1995; Sibilio, 2014), è possibile riconoscere il ruolo dei docenti come veri agenti di cambiamento (Avrimidis & Norwich, 2002; Hattie, 2012) nell'adattarsi ad accogliere le sfide poste dalla poliedricità della società odierna. In particolare, assume rilevante centralità una formazione orientata, come suggerito da numerosi documenti internazionali, alla piena affermazione un'*inclusive education* (EADSNE, 2009, 2012, 2014). Alla luce di quanto detto, dunque, il presente contributo intende proporre una prima riflessione rispetto alla potenzialità di una *contaminatio* nella formazione dei docenti tra l'approccio di ricerca dell'*appreciative inquiry*, e il linguaggio musicale per una progettazione didattica inclusiva. Tale intenzione muove dalla possibilità di rilevare tratti comuni tra il framework teorico dell'*appreciative inquiry*, fondato sulla narrazione e sulla condivisione delle storie personali in chiave positiva (Cooperider

* Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della formazione, Università degli studi di Salerno, fcapodanno@unisa.it; adipaolo@unisa.it; msibilio@unisa.it.

Il contributo è il risultato della collaborazione scientifica tra gli autori; tuttavia, le attribuzioni sono le seguenti: Flavia Capodanno è autrice dei paragrafi 1. "Introduzione" e 2. "Le potenzialità della formazione nella prospettiva dell'*appreciative Inquiry*"; Alessio Di Paolo è autore dei paragrafi 3. "Musica come linguaggio della e per la formazione" e 4 "Riflessioni conclusive"; Maurizio Sibilio è coordinatore scientifico del lavoro.

& Srivastva, 1987; Cooperrider et al., 2008) e la musica, linguaggio universale capace di favorire dialogo e comunicazione per un fine comune. In tal senso, inserita nei percorsi formativi, la narrazione in positivo attraverso il dispositivo musicale potrebbe potenzialmente promuovere nel docente l'acquisizione di competenze riflessive e trasformative tali da essere in grado di gestire le varie situazioni, perché flessibile e avvezzo a tracciare percorsi didattici e organizzativi innovativi sia nel gestire il presente sia per orientare il futuro (Mezirow, 2003).

Parole Chiave: formazione docenti; inclusione; apprendimento trasformativo; appreciative inquiry; musica.

Abstract

In a view of the school as a complex adaptive system, understood as a set of interacting elements (Murray Gell-Mann, 1995; Sibilio, 2014), the role of teachers as true agents of change (Avrimidis & Norwich, 2002; Hattie, 2012) in adapting to meet the challenges posed by the multifaceted nature of today's society can be recognized. Particularly central is a training oriented towards the full realization of Inclusive Education, as suggested by numerous international documents (EADSNE, 2009, 2012, 2014). Considering this, the present contribution aims to propose an initial reflection on the potential of a cross-pollination in teacher training between the research approach of appreciative inquiry and the language of music for inclusive educational design.

This intention stems from the possibility of identifying common traits between the theoretical framework of appreciative inquiry, based on narrative and the sharing of personal stories in a positive light (Cooperider & Srivastva, 1987; Cooperrider et al., 2008), and music, a universal language capable of fostering dialogue and communication towards a common purpose. In this sense, incorporated into training pathways, positive narrative through musical means could potentially promote in teachers the acquisition of reflective and transformative skills enabling them to manage various situations, being flexible and adept at charting innovative educational and organizational paths both in addressing the present and guiding the future (Mezirow, 2003).

Keywords: teacher education; inclusion; transformative learning; appreciative inquiry; music.

Article submitted: 15/04/2024; accepted 04/06/2024

1. Introduzione

In una visione della scuola quale sistema complesso adattivo, ovvero come insieme di elementi interagenti e capaci di adattarsi alle varie situazioni, elaborando informazioni, creando paradigmi e valutando l'efficacia o meno del processo di adattamento in atto (Murray Gell-Mann, 1995; Sibilio, 2014), è possibile riconoscere il ruolo dei docenti in quanto protagonisti dell'istituzione scuola perché veri *agenti di cambiamento* (Avrimidis & Norwich, 2002; Hattie, 2012) nell'adattarsi ad accogliere le sfide quotidiane poste dalla poliedricità della società odierna. In particolare, assume una certa rilevanza il loro impegno a progettare percorsi formativi equi e inclusivi, come suggerito da numerosi documenti internazionali, che sottolineano la necessaria affermazione di un *Inclusive education* (EADSNE, 2009, 2012, 2014).

Tale obiettivo risulta centrale soprattutto nell'ottica della scuola come *Learning Organization*, organizzazione di e per l'apprendimento, caratterizzata da una rete di interazioni tra i vari stakeholder che, legati da una condivisa cultura organizzativa e in quanto lavoratori della conoscenza, *knowledge workers*, dovrebbero essere aperti e pronti a recepire opportunità di apprendimento organizzativo in prospettiva migliorativa (Argyris & Schön, 1978; Senge, 1990). In tal senso i docenti orientati ad un *inclusive education* si tradurrebbero in lavoratori della conoscenza, appunto, perché impegnati ad operare “su processi immateriali e per i quali la conoscenza è il principale input e output di processi di lavoro [...] grazie alla conoscenza professionale (conoscenza esplicita/tacita, conoscenza esperta/operativa, conoscenza razionale/emotiva) trasformano input conoscitivi (dati, informazioni, immagini, concetti, segnali, simboli) in output di conoscenza di maggior valore (soluzione di problemi, orientamento degli eventi, dati e informazioni arricchite, innovazione ecc)” (Butera 2008, pp. XI-XII)

In questa prospettiva, dunque, richiamando il testo del Profilo del docente inclusivo, anche nella sua recente edizione (EASNIE, 2022) sembrerebbe opportuno indirizzarsi a una prospettiva formativa che tenti di coniugare, come già evidenziato in letteratura, *technical e non technical skills* (Aiello, 2019), sintetizzabili in una combinazione di saperi, teorie acquisite, valori, atteggiamenti e credenze, che andrebbero a costituire elementi fondativi della professionalità del docente per uno sviluppo sostenibile (OECD, 2019) e per la piena valorizzazione della persona umana (OECD, 2018). Dunque, nello sviluppo professionale dei docenti, considerate anche le posizioni assunte nelle diverse collocazioni teoriche nazionali e internazionali, sono andati “affermandosi modelli costruzionisti, situati e trasformativi, connessi ai saperi che le organizzazioni scolastiche generano e alle esigenze di sviluppo delle comunità educative coinvolte” (Fabbri et al., 2021, p. 10; Sibilio et al., 2021). Ciò si an-

cora all'ampio spettro di riflessioni in campo scientifico, sull'*apprendimento trasformativo* (Mezirow, 1991), sulla *riflessività* (Schön, 1987; 1993), fino poi alla capacità di giudizio e azione (Priestley, Biesta & Robinson, 2015), competenze tali da rendere il docente in grado di “agire la propria agentività” (Emirbayer & Mische, 1998; Biesta & Tedder, 2007; Aiello, 2018, p.5), intesa come capacità di operare intenzionalmente e consapevolmente cogliendo le opportunità del contesto, *affordances* (Gibson, 1979).

Da tali riflessioni scaturisce, dunque, l'immagine di docente inclusivo fornito di una postura professionale che lo renda pronto a tracciare, in termini progettuali, didattici e organizzativi “traiettorie non lineari” (Sibilio, 2015) al fine di gestire l'inatteso e di promuovere il cambiamento, anche in situazioni particolarmente problematiche, senza perdere di vista la bussola verso prospettive migliorative in ottica inclusiva (Aiello et alii, 2023). Quanto evidenziato ci restituisce, dunque, l'idea di un professionista *a tutto tondo*, dotato di una professionalità complessa, proteiforme e capace di utilizzare gli strumenti e le strategie maggiormente efficaci e adeguate a rispondere alle varie esigenze degli alunni e del contesto: un *professionista riflessivo* in azione e sull'azione (Schön, 1987).

Tale suggestione appare coerentemente connessa al quadro teorico di riferimento del *transformative learning* (Mezirow, 1991), nel quale la riflessività diviene elemento centrale nel processo di consapevolezza rispetto alla costruzione di significati e di azioni. Facendo riferimento a tale teoria, l'apprendimento di un docente *in fieri*, inteso come processo consapevole, critico e riflessivo promuoverebbe possibili e innovative interpretazioni dei significati attribuiti a esperienze del passato. Così declinata, la formazione del docente si baserebbe su una *summa* di competenze tali da renderlo in grado di gestire le varie situazioni, perché flessibile e avvezzo a tracciare percorsi didattici e organizzativi nuovi sia nella dimensione gestionale del presente sia per l'orientamento futuro (Mezirow, 2003).

A tale scopo, appare dunque importante ragionare su potenziali piste formative finalizzate, soprattutto, a coniugare il piano teorico e il livello pratico-esperienziale, concretizzando la circolarità teoria-prassi-teoria (Frauenfelder, 1986, p. 147) con l'obiettivo di facilitare processi critici, riflessivi e trasformativi (Taylor, 2017; 2019), che siano forieri di maturazione di un'identità professionale complessa.

Alla luce di quanto detto, il presente contributo intende proporre una riflessione in merito alle potenzialità di un eventuale *contaminatio* tra due approcci metodologici, *l'appreciative inquiry* e la musica per delineare le peculiarità di una formazione dei docenti orientata a un apprendimento professionale declinato in ottica trasformativa, come evidenziato poc'anzi.

Tale intenzione muove dal fatto che in entrambi i framework risultano fondamentali e centrali le componenti della riflessività, della narrazione e della condivisione di esperienze personali, elementi che, come detto in precedenza, insieme al bagaglio di competenze tecnico-disciplinari, costituiscono l'*humus* ineludibile per una formazione del docente che risponda alle caratteristiche necessarie alla società odierna, in piena coerenza con il succitato piano teorico del *trasformative learning*. Sulla base di tali premesse, dunque, si delineeranno le peculiarità dei due approcci, per poi tentare di rintracciarne il terreno condiviso, utile per ipotizzare linee di ricerca nell'ambito dei percorsi formativi per i futuri docenti.

2. Le potenzialità di una formazione nella prospettiva dell'*appreciative inquiry*

Le indicazioni provenienti dai documenti internazionali sottolineano l'emergente necessità di operare per un apprendimento lungo l'arco di tutta la vita (*lifelong learning*) e in tutti i contesti dell'esistenza (*lifewide learning*) (OECD, 2021; U.E., 2000; 2006). Alla luce di ciò, al fine di favorire l'apprendimento permanente dei docenti, sia in ingresso sia in itinere, sarebbe necessario prevedere piste formative per gli insegnanti volte all'acquisizione di competenze e comportamenti riflessivi e aperti al cambiamento, dunque *trasformativi*, propri di lavoratori della conoscenza, come evidenziato in precedenza.

Partendo da tali considerazioni la scuola, in quanto *locus* in cui si lavora per l'apprendimento e in cui, allo stesso tempo, si apprende, potrebbe essere intesa come una comunità di pratica (Wenger, 1998/2006), ovvero un'organizzazione i cui attori hanno in sé "una forte identità collettiva e siano aperte verso il mondo esterno" (Perillo, 2010, p.138). Tale prospettiva euristica del sistema scolastico, dunque, inerisce a una visione di organizzazione-scuola in cui i docenti siano propensi a condividere esperienze, uniti nel perseguire un obiettivo comune, ma anche *flessibili* nel trovare soluzioni alternative, *inusitate* (Sibilio, 2023), pertanto, promotori e protagonisti attivi di apprendimento sostenibile, creativo e trasformativo. Il profilo appena delineato risponderebbe in modo efficace alle diverse esigenze e ai vari bisogni espressi dagli studenti tutti, grazie a un'intenzionalità educativa e alla capacità di trasformare il proprio punto di vista in relazione alle molteplici sfaccettature del quotidiano. Secondo tale prospettiva, dunque, il docente abbandonerebbe una posizione rigidamente statica, a favore di una postura riflessiva, proiettata a valorizzare le peculiarità di tutte e di tutti, coerentemente con la già richiamata *Inclusive Education*.

Partendo da tali premesse, dunque, potrebbe essere plausibile rintracciare potenziali spunti per immaginare una proposta formativa per i docenti ispirata ad alcuni assunti teorici dell'*appreciative inquiry*, approccio metodologico sviluppatosi nell'alveo di ricerche in campo organizzativo (Cooperrider & Srivastva, 1987), ma rivelatosi efficace anche in contesti educativi e formativi, anche nel settore dell'*Higher education* (Chinoperekweyi, 2023).

Tale framework teorico presenta alcune peculiarità, unite dal fil rouge del *modus interpretandi* la realtà in chiave positiva. Infatti, già nella locuzione stessa, costituita dalle parole *appreciative* e *inquiry*, è possibile riscontrare quanto detto: il primo termine, infatti, sottolinea la propensione ad apprezzare il meglio nelle diverse situazioni; il secondo, invece, mette l'accento sulla dimensione del cercare e dell'indagare, dunque, del riflettere (Cooperrider & Whitney, 2005).

La cornice epistemologica dell'*appreciative inquiry*, richiamando alcuni elementi della psicologia positiva (Seligman, 1996) e delle teorie socio-costruttiviste della conoscenza generativa (Cockell & McArthur Blair, 2020) si basa su alcuni principi teorici, di seguito riportati:

- Il *principio costruzionista*, che afferma come attraverso il linguaggio e le metafore utilizzate negli scambi comunicativi, si giunga alla costruzione di una lettura della realtà derivante dalle interconnessioni tra persone e contesto (Dunlap, 2009). Da qui, nello specifico dalle interazioni sviluppatesi all'interno del sistema, scaturirebbero i valori, gli atteggiamenti, le intenzioni e le proiezioni future (Cooperrider & Srivastva, 1987);
- il *principio di simultaneità*, che mette in evidenza la contemporaneità tra l'intenzione e l'avvio di un processo di ricerca in ottica trasformativa e migliorativa, e la trasformazione stessa, declinate all'insegna della possibilità;
- il *principio poetico*, che richiama la centralità della narrazione, come affermato da Jerome Bruner (1992;2015), sottolineando l'opportunità e l'efficacia del raccontare storie in positivo al fine di immaginare e progettare, in ottica generativa nuove piste d'azione;
- il *principio anticipatorio*, che evidenzia la possibilità di rinvenire prospettive progettuali di cambiamento trasformativo fin dal momento in cui si inizia a immaginare progetti futuri;
- Il *principio positivo*, il quale sottolinea come focalizzare l'attenzione sui punti di forza costituirebbe la spinta propulsiva nel dare scopo e di significato alla progettualità immaginata;
- Il *principio di unità* (o integrazione), che riconosce nell'organizzazione un sistema di interconnessione, nel quale tutti gli stakeholders sono protagonisti attivi nei vari processi di progettazione organizzativa (Cooperrider et al., 2008);

- il *principio di rappresentazione*, che infine si ancora alla nostra abilità di “essere il cambiamento che vogliamo vedere” (Dunlap, 2009). Infatti, considerato che il narrarsi e lo scavare nelle esperienze vissute in positivo favoriscono processi di cambiamento, come evidenziato prima, ciò implica che il nostro agire pertiene già al futuro.

Connesso a questo piano teorico, è associato il piano prassico, che prevede un processo di riflessione, propedeutico alla progettazione, sintetizzabile in 4 fasi, definite dai teorici dell'*appreciative inquiry*, le 4 D-*Discovery*, *Dream*, *Design*, *Destiny*, rispettivamente scoperta, sogno, progettazione e destino (Cooperrider & Srivastva, 1987). In dettaglio, partendo dal piano teorico, il piano dell'applicazione concreta di tale approccio implicherebbe il rintracciare nelle esperienze pregresse, attraverso momenti di riflessione e di narrazione (*Discovery*) elementi positivi sui quali costruire una visione positiva per il futuro (*Dream*), per poi tracciare linee progettuali più concrete e calate nel contesto della propria organizzazione (*Design*) al fine di proiettarsi verso un agire proteso a cambiamento migliorativo (*Destiny*).

Lungo questo tragitto di formazione condivisa, costellato da momenti di narrazione e di riflessione, si andrebbe a costruire l'azione progettuale declinata in positivo per la propria organizzazione. Sulla scorta di quanto esposto, bisogna altresì sottolineare che il metodo dell'indagine apprezzativa non si limiterebbe alla mera esplorazione delle caratteristiche positive in esperienze già vissute, bensì sarebbe efficace anche nella ricerca di nuove idee, teorie, modelli utili a rimodellare principalmente il processo di apprendimento, progettazione e sviluppo dell'organizzazione (Bushe, 2007; Watkins & Mohr 2001). In tal senso, una proposta formativa ispirata ai principi dell'*appreciative inquiry* sarebbe caratterizzata da una prospettiva interpretativa *in positivo* degli eventi e da una modalità operativa e processuale finalizzata a coinvolgere le persone nell'identificazione e nella *co-creazione* del futuro di un'organizzazione (Coughlan et al, 2003). Ciò significa che i vari attori dell'organizzazione scuola, superando una mentalità centrata sul *problem solving*, sarebbero aperti, attraverso una narrativa autobiografica e, in seguito, condivisa, a focalizzarsi sul positivo e sul possibile. In tal senso, in un iter formativo così declinato, i docenti andrebbero a sviluppare competenze riflessive, rispetto al proprio agito e al proprio agire, e trasformative, rispetto alla possibilità di trovare nuove traiettorie e nuovi orizzonti semantici innanzi a un *dilemma disorientante*, apparentemente senza soluzione (Mezirow, 1991). In tale prospettiva, dunque, è possibile riconoscere nell'*appreciative inquiry* un approccio che si traduce in attività di *narrazione*, intesa come dispositivo formativo utile a favorire analisi sul proprio vissuto e su situazioni già esperite, nonché promuovere occasioni di confronto al fine di rispondere in modo adeguato a situazioni nuove o eventi improvvisi. Il narrare, infatti, ha sempre

costituito, da un lato, un'azione volta ad affermare ed elaborare le radici e l'identità dell'uomo, scandagliandone le maglie interiori (Cambi, 2004); dall'altro, occasione per rendere ogni momento della nostra esistenza oggetto del raccontare, che, se condiviso con altri, fornisce il senso della socialità (Vittori, 1996).

La narrazione, pertanto, pertiene al soggetto su più livelli, consistenti in dimensione cognitiva, prassica e affettiva (Bruner, 1997) e restituendo la possibilità di definire nuovi modelli interpretativi della realtà (Demetrio, 1996). A tal proposito, la narrazione promossa durante un percorso formativo basato sull'approccio dell'*appreciative inquiry* potrebbe diventare abbrivo anche per un apprendimento trasformativo, poiché nell'analisi dello sviluppo delle esperienze vissute e narrate le persone vanno a esplorare e rappresentare i punti di forza, sui quali fondare una trasformazione personale e organizzativa tale da rendere flessibili le loro azioni e le loro reazioni di fronte agli imprevisti del quotidiano (Laertius & Yonge, 2006).

Alla luce di quanto detto e, come evidenziato in letteratura (Conklin, 2009; McShane & Von Glinow, 2000), sembra plausibile dunque rintracciare potenzialità pedagogico-didattiche in una proposta formativa ispirata al framework dell'*Appreciative inquiry*, proprio in ragione della centralità riconosciuta alla pratica narrativa. In quanto spinta generativa e trasformativa propedeutica a delineare traiettorie progettuali all'interno dell'organizzazione-scuola. Pertanto, assumendo tale prospettiva, i docenti, in quanto stakeholders dell'istituzione organizzativa scolastica, come detto precedentemente, nel loro agire didattico da un lato, sarebbero impegnati in un apprendimento continuo, dall'altro, sarebbero protesi a co-costruire con i loro discenti percorsi per l'apprendimento in sinergia con le esigenze e le opportunità del contesto. Tale aspetto appare cruciale, particolarmente in relazione alla necessaria attenzione, come sottolineato in *incipit*, da riservare in ogni percorso formativo dell'*Inclusive education*, proprio al fine di rispondere alla proteiforme complessità dei bisogni di tutti e di ciascuno.

3. Musica come linguaggio *della e per* la formazione

Un apprendimento di carattere significativo implica che, attraverso processi di comunicazione e costruzione dei saperi, si raggiunga la piena partecipazione degli studenti al processo di apprendimento, il pieno apprezzamento delle attività condotte, anche attraverso un lavoro incentrato sul dialogo, sull'ascolto, dimensioni fondanti della musica. In linea, dunque, con quanto espresso nel paragrafo precedente, la musica, quale *medium* in grado di favorire processi di trasposizione nonché di interazione didattica (Sibilio, 2020),

risponderebbe a precise esigenze contestuali, in costante evoluzione e cambiamento, trasformazioni che, nella *fluidità sociale* (Bauman, 2013), spesso rendono difficile ricercare punti di ancoraggio, solidità culturali che sono rese mutevoli in relazione alla medesima variabilità che caratterizza la *societas*. La musica, infatti, possiede come tratto distintivo quello di essere fruibile da chiunque, racchiudendo in sé delle caratteristiche universalmente riconoscibili e, al contempo, specifiche (Higgins, 2019).

Un lavoro di progettazione che sia orientato, dunque, alla valorizzazione e alla costruzione di un linguaggio musicale che sintetizzi una diversità di ulteriori linguaggi della possibile declinazione della la musica, quali la narrazione e la comunicazione (Walsh, 2011), è strumento essenziale per insegnare a leggere e *ri-leggere* i contesti. Tale aspetto si spiega in ragione del fatto che le peculiarità di tali linguaggi, insite in un brano o in una trasmissione narrativa favorirebbero, in senso costruttivo, la *formazione*, intesa quale formazione didattica sociale e nella quale l'aspetto performativo, *creativo* musicale è terreno su cui si staglia il dialogo interindividuale.

Come analizzato da Barba (1993) e da ulteriori studi (Ballantyne & Packer, 2004; Pellegrino et al., 2014; Gorbunova & Plotnikov, 2020) che hanno avuto l'obiettivo di attenzionare il suono quale linguaggio *della e per* la formazione, risulta interessante evidenziare come le indagini concordino con il dire che la *parola*, in quanto piena espressione identitaria, assume una funzione trasmissivo-relazionale, mediata proprio dalla narrazione e dalla comunicazione. Il comunicare, dunque, si configura quale spazio di *sospensione ed espressione* del giudizio, poiché intercalato da alcuni momenti di vivida espressione ed altri di pausa, ugualmente efficaci (Kandinsky, trad. 2014). Ciò condurrebbe ad una riflessione curvata maggiormente verso l'inclusività. Il narrare di sé, nella dimensione del *riconoscimento dell'altrui narrazione*, diverrebbe *modus agendi* con cui poter riconoscere, distinguere l'alterità, rispettarla per l'espressione di un giudizio differente ma ugualmente efficace e che diverrebbe, si potrebbe dire, spazio della *comunicazione inclusiva* (Weldon et al., 2015). Tale comunicazione, inoltre, trova una semanticità che si interseca ad una pragmatica dell'azione, per la quale nella lingua si possono scorgere forme *vicarianti* (Berthoz, 2015; Sibilio, 2017) di espressione. Il linguaggio può essere mediato dal corpo, laddove la comunicazione verbale non sia sempre possibile, oppure attraverso uno sguardo, ugualmente efficace per la diffusione di pensiero e significato. La narrazione vicariante, in cui il sonoro trascende dall'aspetto puramente oralistico, si estenderebbe come *rispecchiamento* e come *risonanza* (Reybrouck, 2023) del sé nell'altro da sé e viceversa. Resta da chiarire la distanza che intercorre tra la dimensione musico-comunicativa *della* formazione e quella *per* la formazione. Per quanto concerne il primo aspetto è utile analizzare come il suono, quale strumento che si concretizza

nella sfera comunicativa e, di conseguenza, sociale, risulti un valido mediatore atto a favorire processi didattici incentrati sulla persona e sulla sua capacità di riconoscere la diversità, linguaggio in grado di rispondere flessibilmente anche al cambiamento sociale; al contempo, tuttavia, il suono assume una valenza *per* la formazione; si pensi al portato emotivo racchiuso in brani musicali che, al loro interno, sintetizzano sentimenti, culture, modi di essere e di pensare del singolo, che divengono riflesso del modo di pensare e di esprimersi di un'epoca, e che possono divenire dispositivi idonei per la crescita individuale e interindividuale.

Il suono, in tal senso, *narra storie*, le rende condivisibili, consente di apprezzare anche vissuti in apparenza non tali; rende, inoltre, accessibile e compartecipe l'esperienza, dunque la biografia del sé (Demetrio, 2012), il vissuto personale, trasformandolo in oggetto del pensiero oltre che dell'azione meramente comunicativa. Proprio a tal proposito è interessante notare come Maturana & Varela (1991) evidenzino come l'atto comunicativo, quale forma di atto performativo, possa trovare delle estensioni possibili mediante la *percezione*, allargandosi al di là di confini predeterminati, rendendo altresì il cervello in grado di emulare un mondo possibile non proprio e tracciando sentieri di interpretazione inediti, nella sfrontatezza dell'utopia (Fernandez Pradier, 2001). La capacità di leggere il pensiero altrui, di interpretare attraverso il linguaggio e la percezione messa in atto per operare, in tal senso, consente di anticipare, predire azioni che in qualche modo non sono proprie, a prescindere dal fatto che l'evento possa essere vissuto e l'azione compiuta dal soggetto percipiente oppure no.

Il dialogico, dunque, intreccia *azione*, *percezione* e *cognizione* (Sibilio, 2023), saldando il forte legame tra *percezione* e *immaginazione*, nella dimensione dell'ipotesi e della simulazione comunicativa, dunque nella capacità del singolo di prevedere azioni altrui, probabili meccanismi decisionali grazie ai propri vissuti simulati che rinforzano l'esperienza della soggettività umana attraverso lo spazio intersoggettivo, e che rende l'atto comunicativo una struttura interattiva in grado di dare senso al proprio modo di intervenire sulla realtà, di interpretarla, aprendo *ulteriori mondi possibili* (Aiello, 2017) in termini di descrizione fenomenologica sul mondo e su chi lo *co*-condivide.

Ne risulta, pertanto, come una formazione che lasci spazio alla comunicazione, al dialogo, quali *espressioni musicali vicarianti*, possa tracciare delle traiettorie di lavoro volte alla valorizzazione dell'esperienza dei sensi, di *voci diverse* per struttura e derivazione e che, nell'azione e nell'interazione, consentono una nuova e vivace forma di condivisione di emozioni, sguardi, energie (Canevaro & Mendolicchio, 2017). Sotto tale profilo l'azione didattica, fondata sul dialogo, si predispose come spazio della *narrazione performativa*, inducendo ad uno *sconfinamento spaziale* oltre che personale, inteso quale ca-

tegoria mentale ed emozionale che opera attraverso le sensazioni, le percezioni, le simulazioni, attribuendo quindi allo spazio non proprio, fatto di voci, altezze, spessori e profondità, un potenziale in termini di *grammatica dell'azione* (Ricoeur, 1986, p. 105), in grado di mutare e di revisionare, di volta in volta, prospettive, storie, che rendono il sé non passivo ricettore di contenuti, bensì attivo costruttore di storie, in grado di arricchire la propria conoscenza attraverso ciò che il *diverso* riesce a trasferire. Le storie si allontanano da un immobilismo interpretativo, trasformando la narrazione in costruito creativo e articolato, ugualmente profondo nella pluralità, nella proiezione; formare diviene modalità attraverso cui superare confini perimetrali predeterminati, arricchendo le ontologie ingenuie della propria comunicazione e proiettandole in quelle altrui, secondo una traiettoria che possa dirsi inclusiva.

Una formazione, appunto, che lasci spazio alla narrazione, al dialogo, risulta un valido mezzo con cui immaginare, interpretare e condividere, stimolare e *ri-orientare* le esperienze, *significandole* (Ausubel, 1985); la narrazione è, quindi, un'operazione cognitiva di senso in cui si intreccia corpo e parola, narrazione, emozione e cognizione, in una reciproca *contaminatio*. La narrazione spalanca, in senso formativo, la *via del possibile* (Baricco, 2022), che offre nuove lenti di contatto con il mondo, sulla base delle infinite possibilità interpretative e di espressione nonché per la capacità di negoziare la propria esegesi con chi ha prospettive e sguardi differenti, prospettive che possono contribuire alla *valorizzazione* e favorire il *valore*, secondo un approccio di tipo positivo. Didatticamente ciò è reso possibile da maggiori spazi di azione comunicativa, da offrire possibilmente durante le normali attività di insegnamento nonché prima dell'insegnamento stesso, poiché la comunicazione, l'attenzione alla narrazione verbale e non verbale possono risultare utili mediatori in grado di predire diagnosticamente problemi o rintracciare fonti di difficoltà (Chiappetta Cajola & Rizzo, 2016). Nel caso di un lavoro condotto con studenti aventi Bisogni Educativi Speciali risulta alquanto efficace operare attraverso la conversazione, con cui è possibile individuare problematicità espresse e tacite da risolvere. Non sempre, infatti, i discenti hanno la possibilità di comunicare apertamente vissuti, ancorati ad esperienze di vita delicate, terreni nei quali risulta molto complessa l'azione educativa. La narrazione mediata, il *narrative inquiry* (Murray, 2009) sono dei *modi* con cui è possibile, invece, sondare, verificare, decifrare se vi sono problemi a valle, da attenzionare già prima di avviare l'azione didattica vera e propria. È una logica *non lineare* (Sibilio, 2015), che si concretizza nella ricerca di modalità del tutto nuove con cui esplorare e raccogliere dati, anche alternative a quelle tradizionalmente in uso nei contesti educativi. La narrazione può essere legata a movimenti, disegni, performance musicali e che possono comunque *dire qualcosa*, raccontare di desideri e limiti di chi sta narrando. In questa logica di dialet-

tica non lineare la formazione sollecita, dunque, a riflettere su di ulteriori elementi didattici che possono emergere nei contesti scolastici e non solo, mostrando al contempo anche bisogni non esprimibili e che sono resi tangibili attraverso diverse attività, ugualmente efficaci (Dankoff, 2011). La formazione si trasforma, allora, in un'esperienza narrativa collettiva, ancor più solida nel momento in cui risponde non solo alla necessità di affermazione individuale, bensì *interindividuale*, attraverso la sensibilizzazione verso ciò che ci circonda, verso i *contesti*. Dalla collaborazione e dalla co-costruzione interindividuale favorita dalla *narratio* collettiva è possibile ricercare nuove strade, fautrici di riflessione, utili al miglioramento del contesto e dell'organizzazione, seguendo un tracciato di carattere trasformativo.

Risulta, in sintesi, necessario continuare ad attenzionare il tema del sonoro, allontanandosi da una mera descrizione estetica legata al concetto di musica quale *armonia*, quanto più in una prospettiva nuova in grado di far *apprezzare* la propria individualità, la propria identità sociale, nel reciproco riconoscimento secondo un approccio di carattere apprezzativo che, in qualche modo, richiami la necessità di una *mediazione del suono*, fautore di processi educativi e maggiormente inclusivi.

4. Riflessioni conclusive

Narrare, dialogare, comunicare sono tutte declinazioni del sonoro adoperabili durante le diverse attività didattiche e si configurano quali chiavi di accesso per una lettura positiva della realtà circostante e di tutti gli attori che la popolano. È essenziale, al fine di favorire un'applicazione di tale prospettiva nei contesti didattici, che siano dapprima i docenti, nell'ambito della loro formazione, ad assumere una visione simile, attraverso un lavoro incentrato sul *ricercare* e *valutare* il positivo nelle loro azioni e comprendere come tali azioni possano essere riflesse nel lavoro con i loro futuri educandi. L'*Appreciative inquiry*, quale modello che mira proprio a consolidare, in strutture organizzative, la collaborazione tra gli attori mediante le forme dialogiche sopraelencaate, potrebbe risultare, secondo tale ottica, interconnettibile alla musica e alle sue costituenti. Attraverso l'uso strategico della musica durante le fasi dell'*Appreciative inquiry*, infatti, è possibile realizzare un ambiente emotivamente coinvolgente in cui i partecipanti si sentono spinti e ispirati a immaginare e costruire il futuro desiderato. La musica diventa così un *veicolo trasformativo* (Ciasullo, 2015), facilitante la condivisione di narrazioni positive, la costruzione di relazioni significative e l'attivazione di risorse latenti all'interno del sistema.

Da un lato, *l'appreciative inquiry* prevede di indagare e studiare, nel tentativo di migliorarne la qualità, gli intrecci e i legami intessuti all'interno del sistema organizzativo, focalizzando l'attenzione, piuttosto che sulle difficoltà, sulle problematiche e sui punti di debolezza, sugli elementi positivi; dall'altro lato, la musica agisce come un *medium* che amplifica le emozioni, consentendo ai partecipanti di connettersi profondamente con la loro esperienza e di esprimere il loro potenziale creativo (Yang & Chen, 2010). Nell'ambito della trasformazione organizzativa, la musica può essere, dunque utilizzata per creare un ambiente empatico e inclusivo in cui le persone si sentono ispirate a condividere le proprie storie, a esplorare nuove prospettive e a immaginare soluzioni innovative ai problemi emergenti. Alla luce di quanto illustrato, inoltre, potrebbe essere interessante rintracciare una certa corrispondenza tra alcuni principi teorici dell'*appreciative inquiry*, precedentemente delineati, e la musica, intesa in tutte le sue possibili declinazioni.

Secondo il principio *costruzionista*, ad esempio, il cambiamento di prospettiva e la trasformazione personale avvengono attraverso l'interazione con il contesto e gli altri attori del sistema, mediata dal linguaggio e dalle metafore utilizzate nella comunicazione (Cooperrider & Srivastva, 1987). Nel contesto musicale, la creazione stessa può essere vista come un atto di *costruzione di significato* (Saarikallio, 2019), dove i musicisti, componendo o eseguendo, danno forma a emozioni, pensieri e storie attraverso il linguaggio universale del sonoro, mentre ogni ascoltatore realizza il proprio significato in risposta a quella data produzione musicale. Allo stesso modo, il principio di *simultaneità* indica la contemporaneità tra l'intenzione e l'avvio di un processo trasformativo e la trasformazione stessa, che potrebbero ancorarsi alle pratiche musicali, incentrate proprio sul lavoro simultaneo e l'interazione reciproca (Chiappetta Cajola & Rizzo, 2016). Il principio *poetico* enfatizza il dialogo e la condivisione delle storie personali come propedeutici al generare nuove prospettive d'azione (Gardner, trad. 2010), sottolineando l'importanza e la centralità delle intelligenze linguistiche e musicali nella comunicazione emotiva e immediata. Inoltre, il principio *anticipatorio*, fondandosi sull'ineludibile ruolo della riflessività in ogni momento della narrazione e della condivisione di significati, potrebbe collegarsi alle opportunità offerte dall'interazione musicale nei momenti di riflessione metacognitiva (Schön, 1987); in aggiunta, il principio *positivo*, evidenziante i punti di forza per fornire un senso di scopo e significato alla progettualità immaginata (Hanslick, 2021) e in stretta relazione anche al principio di *unità*, che invece enfatizza come l'organizzazione debba essere intesa quale sistema interdipendente in cui tutti gli attori hanno voce in capitolo nelle dinamiche progettuali (Mohr, 2002; Cooperrider et al., 2008), trovano coerentemente nella musica l'espressione di un linguaggio universale, utile per costruire un senso di *identità condivisa* (Darrow, 2003).

L'integrazione della musica nei processi previsti dall'*appreciative inquiry* potrebbe fungere, secondo tale sintesi, da catalizzatore per la formazione di una narrazione comune e di una visione condivisa, supportando così la creazione di un legame più stretto all'interno del sistema.

La partecipazione collettiva alla produzione o all'ascolto di musica potrebbe rafforzare le relazioni interpersonali, favorendo ulteriormente il senso di coesione e ispirando *connessioni emotive* (Fernández-García & Fonseca-Mora, 2022) tra i partecipanti, mediante una maggiore apertura al dialogo e alla collaborazione. La musica potrebbe essere considerata, in sintesi, una forma di espressione artistica utile per trasferire significati e valori positivi e comunicati in modo efficace, contribuendo a consolidare una base etico-trasformativa all'interno del sistema organizzativo di riferimento.

Dunque, l'approccio proposto dell'*appreciative inquiry* e la musica condirebbero degli aspetti di un lavoro inclusivo, in quanto aventi come *fil rouge* l'impegno a valorizzare le risorse e le capacità individuali per promuovere il cambiamento positivo negli attori mediante il consolidamento della propria identità, passante attraverso un lavoro di tipo *trasformativo*, che vede nella condivisione e nella comunicazione il nesso fondante (Fabbri et al., 2021). Nell'*appreciative inquiry*, inoltre, è importante partire dall'apprezzamento delle forze e delle risorse già presenti in un sistema, anziché concentrarsi sui problemi e sulle mancanze. Analogamente, la musica in senso inclusivo celebra la diversità e l'unicità di ogni individuo, offrendo un ambiente in cui tutti possono partecipare e contribuire al benessere del gruppo con le proprie esperienze e prospettive *uniche*, alla pari di un'orchestra che unisce strumenti di diversi timbri e registri per dar forma all'armonia complessiva, accogliendo e valorizzando le differenze mediante un'esperienza collettiva di bellezza e connessione che risuona attraverso la diversità (Nissley, 2004). Dunque, ricercare delle piste operative di lavoro, nel mondo scolastico, già sistema organizzativo, in cui poter agire secondo i principi teorici proposti dall'*appreciative inquiry* e valorizzando la musica nella dimensione della *comunicazione*, della *narrazione positiva*, potrebbe risultare utile al fine di offrire ulteriori traiettorie operative finalizzate all'implementazione di una didattica che miri allo sviluppo, al potenziamento del singolo nel lavoro collettivo oltre che individuale, in senso fortemente inclusivo.

Riferimenti bibliografici

Aiello, P. (2017). Creare mondi possibili. Una sfida per la pedagogia dell'inclusione. In *Vicarianza e didattica. Corpo, cognizione, insegnamento* (pp. 267-274). Brescia: La Scuola.

- Aiello, P. (2019). Teacher Education e Induction Period. Agentività del docente e sostenibilità di modelli formativi. *Nuova Secondaria*, 13, 58-61.
- Aiello, P., Pace, E.M., Sharma, U., Rangarajan, R., Sokal, L., May F., Gil, F. G., Loreman T., Malak S., Martín E, McIlroy, A.E., Schwab, S., (2023) Identifying teachers' strengths to face COVID-19: narratives from across the globe, *Cambridge Journal of Education*, DOI: 10.1080/0305764X.2022.2159013.
- Alberici, A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Milano: Bruno Mondadori.
- Alberici, A. (2008). *La possibilità di cambiare, apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Argyris, C., Schön, D.A., (1978). *Organizational Learning: a Theory of Action Perspective*. US: Addison Wesley Longman Publishing Co
- Ausubel, D. (1985). *Learning as constructing meaning. New directions in educational psychology*. Londra: Falmer Press.
- Avramidis, E., Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes toward integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. Doi: 10.1080/08856250210129056.
- Ballantyne, J., Packer, J. (2004). Effectiveness of preservice music teacher education programs: Perceptions of early-career music teachers. *Music Education Research*, 6(3), 299-312. DOI: 10.1080/1461380042000281749.
- Barba, E. (1993). *La Canoa di Carta: trattato di antropologia teatrale*. Bologna: il Mulino.
- Baricco, A. (2022). *La via della narrazione*. Milano: Feltrinelli Editore.
- Bauman, Z. (2013). *Liquid modernity*. New York: John Wiley & Sons.
- Berthoz, A. (2015). *La vicinanza: il nostro cervello creatore di mondi*. Torino: Codice.
- Biesta, G J J., Tedder, M (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132-149. DOI: 10.1080/02660830.2007.11661545.
- Bruner, J. (2015). *La fabbrica delle storie*. Bari: Ed. Laterza.
- Bushe, G. (2007). Appreciative Inquiry is not (just) about the positive. *OD Practitioner*, 39, 30-35.
- Butera F., Donati E., Cesaria R., (1997). *I lavoratori della conoscenza*. Milano: Franco Angeli.
- Cambi, F. (2004). *Saperi e competenze*, Bari: Laterza.
- Canevaro, A., Mendolicchio, P. (2017). *Un coro di voci: il domino sociale*. Trento: Erickson.
- Chiappetta Cajola, L., Rizzo, A. L. (2016). *Musica e inclusione. Teorie e strumenti*. Roma: Carocci.
- Chinoperekweyi, J. (2023). Engaged Scholarship: Maximizing Student Learning through Action Research and Appreciative Inquiry. *Organization Leadership and Development Quarterly (OLDQ)*. <https://ssrn.com/abstract=4316095>.
- Ciasullo, A. (2015). *Armonie Bioeducative: scale e arpeggi pedagogici*. Milano: FrancoAngeli.

- Cockell, J., McArthur-Blair, J., Schiller, M. (2020). *Appreciative inquiry in higher education: A transformative force*. Canada: FriesenPress
- Conklin, T. A. (2009). Creating classrooms of preference: An exercise in appreciative inquiry. *Journal of Management Education*, 6(33). 772-792. DOI: 10.1177/1052562909333888.
- Cooperrider, D. (2001). *Appreciative Inquiry: Releasing the Power of the Positive Question*. Cleveland: Case Western Reserve University.
- Cooperrider D.L., Whitney D. (2001). *A positive revolution in change: Appreciative inquiry*. In D.L. Cooperrider, P.F. Sorenson, D. Whitney, Yeager, T.F. *Appreciative inquiry*. Champaign: Stipes Publishing.
- Cooperrider, D., (2005). *Appreciative inquiry: A positive revolution in change*. In P. Holman & T. Devane (Eds.). *The change handbook*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers Inc.
- Cooperrider, D.L., Whitney, D., Stavros, M. (2008). *The Appreciative Inquiry Handbook: For Leaders of Change*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Cooperrider, D. L., Srivastva, S., (1987). Appreciative Inquiry in organizational life. In Pasmore, W. A. & Woodman, W. (Eds.). *Research in organizational change and development* (Vol. 1). Stamford: JAI Press.
- Dankoff, J. (2011). Toward a development discourse inclusive of music. *Alternatives*, 36(3), 257-269. DOI: 10.1177/0304375411418602.
- Darrow, A. A. (2003). Dealing with diversity: The inclusion of students with disabilities in music. *Research Studies in Music Education*, 21(1), 45-57. DOI: 10.1177/1321103X030210010401.
- Demetrio, D. (2012). *Educare è narrare: le teorie, le pratiche, la cura*. Sesto San Giovanni: Mimesis.
- Dunlap, C. (2008) Effective Evaluation through Appreciative Inquiry in *Performance Improvement*, 47(2), 23- 29. DOI: 10.1002/pfi.181.
- EADSNE (2009). *Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education: Recommendations for Policy Makers*. <https://www.cedefop.europa.eu/events/curriculum-innovation-2011/images/stories/files/key-principles%20for%20inclusive%20education.pdf>.
- EADSNE (2012). *Teacher education for inclusion. Profile of inclusive teachers*. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>.
- EADSNE (2014). *Five key messages for inclusive education. Putting theory into practice*. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five%20Key%20Messages%20for%20Inclusive%20Education.pdf>.
- EASNIE (2022). *Developing The Profile For Inclusive Teacher Professional Learning: Implementing the Teacher Professional Learning for Inclusion Phase 2 methodology*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/TPL4I_Phase_2_Implementation_Report.pdf.
- Emirbayer, M., Mische, A. (1998). What is agency?. *American Journal of Sociology*, 103, 962-1023. DOI: 10.1086/231294.
- European Commission (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, 30.10.2000, Bruxelles. <https://www.arpa.veneto.it/servizi/educazione-per-la->

- [sostenibili-
ta/eas/documenti/comunitari/ea_memorandum_europeo.pdf/@download/file.](#)
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Fabbri L., Romano A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo*. Roma: Carocci
- Fabbri, L., Bracci, F., Romano, A. (2021). Apprendimento trasformativo, ricerca collaborativa e approccio practice-based. Una proposta per lo sviluppo professionale dell'insegnante. *ANNALI ONLINE DELLA DIDATTICA E DELLA FORMAZIONE DOCENTE*, 13, 68-88. DOI: 10.15160/2038-1034/2326.
- Fernandez Pradier, M. (2011). *Emotion Recognition from Speech Signals and Perception of Music* (Doctoral dissertation, Telecomunicacion). https://oa.upm.es/9963/1/ausarbeitung_Melanie.pdf.
- Fernández-García, A., Fonseca-Mora, M. C. (2022). EFL learners' speaking proficiency and its connection to emotional understanding, willingness to communicate and musical experience. *Language Teaching Research*, 26(1), 124-140. DOI: /10.1177/1362168819891868.
- Gardner, H. (2010). *Formae mentis: saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Gell-Mann, M. (1995). *The Quark and the Jaguar: Adventures in the Simple and the Complex*. New York: Owl Books.
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Houghton: Mifflin and Company.
- Gorbunova, I. B., & Plotnikov, K. Y. (2020). Music-related educational project for contemporary general music education of school children. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 12(2), 451-468. https://www.ijicc.net/images/vol12/iss2/12235_Gorbunova_2020_E_R.pdf.
- Hanslick, E. (2021). *Il bello musicale*. Sesto San Giovanni: Mimesis.
- Hattie, J.A.C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, UK: Routledge
- Higgins, K. M. (2019). *The music between us: Is music a universal language?*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Ed. Bollati e Boringhieri.
- Kandinsky, W. (2014). *Punto, linea, superficie: contributo all'analisi degli elementi pittorici*. Milano: Adelphi Edizioni spa.
- Laertius, D., Yonge, C. D. (2006). *The lives and opinions of eminent philosophers*. Whitefish, MT: Kessinger Publishing, LLC.
- Maturana, H. R., Varela, F. J. (1991). *Autopoiesis and cognition: The realization of the living*. Berlino: Springer Science & Business Media.
- McShane, S., Von Glinow, M. A. (2000). *Organizational Behavior*. Boston: Irwin McGrawHill.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Roma: Raffaello Cortina.

- Mohr, B. (2002). *The essentials of appreciative inquiry: A roadmap to creating positive futures*. Los Angeles: Pegasus Communications.
- Murray, G. (2009). Narrative inquiry. *Qualitative research in applied linguistics: A practical introduction*, 45-65. DOI: 10.1057/9780230239517_3.
- Nissley, N. (2004). The 'artful creation' of positive anticipatory imagery in appreciative inquiry: Understanding the 'art of' appreciative inquiry as aesthetic discourse. In *Constructive discourse and human organization* (Vol. 1, pp. 283-307). UK: Emerald Group Publishing Limited.
- OECD (2018). *OECD Future of Education and Skills 2030. The future we want*. [https://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf).
- OECD (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030. Conceptual Learning Framework. Transformative competences for 2030*. [https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/transformative-competencies/Transformative Competencies for 2030 concept note.pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/transformative-competencies/Transformative%20Competencies%20for%202030%20concept%20note.pdf)
- OECD (2021). *OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life*, OECD Publishing, Paris. DOI: 10.1787/0ae365b4-en.
- Pellegrino, K., Sweet, B., Derges Kastner, J., Russell, H. A., Reese, J. (2014). Becoming music teacher educators: Learning from and with each other in a professional development community. *International Journal of Music Education*, 32(4), 462-477. DOI: 10.1177/0255761413515819.
- Perillo, F. D. (2010). Individuo e organizzazione nella Tech-Net Economy. In Allessandrini, G., Pignalberi C. (Eds.). *Comunità di pratica e pedagogia del lavoro. Voglia di comunità in azienda*. Lecce: Pensa Multimedia
- Priestley, M., Biesta, G., Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. Londra: Bloomsbury.
- Reybrouck, M. (2023). A Dynamic Interactive Approach to Music Listening: The Role of Entrainment, Attunement and Resonance. *Multimodal Technologies and Interaction*, 7(7), 66. DOI: /10.3390/mti7070066.
- Ricoeur, P. (1986). *La semantica dell'azione: discorso e azione* (Vol. 156). Milano: Editoriale Jaca Book.
- Saarikallio, S. (2019). Music as a resource for agency and empowerment in identity construction. *Handbook of music, adolescents, and wellbeing*, 89-98. DOI: 10.1093/oso/9780198808992.003.0008.
- Schein, E. H. (1983). The role of the founder in creating organizational culture. *Organizational dynamics*, 12(1), 13-28. DOI: 10.1016/0090-2616(83)90023-2.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. UK: Jossey-Bass.
- Schön, D.A. (1993). *Il Professionista Riflessivo: Per una Nuova Epistemologia della Pratica Professionale*. Bari: Dedalo.
- Seligman, M.E.P. (1996). *Imparare l'ottimismo*. Firenze: Ed. Giunti
- Senge, P. M. (1997) *The fifth discipline Measuring business excellence*, 1(3) 46-51.
- Sibilio, M. (2014). *La didattica semplessa*. Napoli: Liguori Editore.
- Sibilio, M. (2015). La didattica semplessa: Una traiettoria non lineare della ricerca educativa. *Revue de Synthèse*, 136, 477-493. DOI: 10.1007/s11873-015-0284-4.

- Sibilio, M. (2017). *Vicarianza e didattica. Corpo, cognizione, insegnamento*. Brescia: La Scuola.
- Sibilio, M. (2020). *L'interazione didattica* (pp. 1-191). Brescia Morcelliana.
- Sibilio, M. (2023). *La semplicità: proprietà e principi per agire il cambiamento*. Brescia Morcelliana.
- Sibilio., M., Aiello, P. (2015) (a cura di). *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Taylor, E. W. (2017). Critical reflection and transformative learning: a critical review. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 26(2), 77-95. DOI: 10.12691/education-9-5-9.
- Taylor, E W. (2019). Apprendimento trasformativo : insegnare per promuovere cambiamento. *Educational reflective practices*, 1, 19-38. DOI: 10.3280/ERP2019-001003.
- Unione Europea-Raccomandazioni del 5/09/2006 sulla costituzione del Quadro Europeo delle qualifiche e dei titoli per l'apprendimento permanente. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52006PC0479&from=EN>.
- Vittori, R. (1996). Identità e narrazione. In Mantegazza R. (Eds.). *Per una pedagogia narrativa. Riflessioni, tracce, progetti, Centro di Educazione alla Mondialità*, pp. 13-28. Bologna: Emi.
- Walsh, R. (2011). The common basis of narrative and music: Somatic, social, and affective foundations. *StoryWorlds: A Journal of Narrative Studies*, 3, 49-72. DOI: 10.1353/stw.2011.0003.
- Watkins J.M., Mohr, B.J. (2001). *Appreciative inquiry: Change at the speed of imagination*. San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer,
- Weldon, S. M., Korciakangas, T., Bezemer, J., Kneebone, R. (2015). Music and communication in the operating theatre. *Journal of advanced nursing*, 71(12), 2763-2774. DOI10.1111/jan.12744.
- Wenger, E. (1998) 2006). *Comunità di pratica Apprendimento, significato, identità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Yang, Y. H., Chen, H. H. (2010). Ranking-based emotion recognition for music organization and retrieval. *IEEE Transactions on audio, speech, and language processing*, 19(4), 762-774. DOI: 10.1109/TASL.2010.2064164.