



Special Education, Music and Simplicity: Some Theoretical Reflections

Didattica speciale, musica e semplicità: alcune riflessioni teoriche

Alessio Di Paolo

Department of Humanities, Philosophy and Education, University of Salerno –adipaolo@unisa.it
<https://orcid.org/0000-0002-3044-0491>

Iolanda Zollo

Department of Humanities, Philosophy and Education, University of Salerno – izollo@unisa.it
<https://orcid.org/0000-0002-3510-8842>

ABSTRACT

In the current school context, we are witnessing a growing increase of complexity, given by the numerous changes that occur in a short time both in the learning environments and in the actors themselves. The teacher is therefore called to search for strategies and operating methods that move away from linearity, following new operational trajectories, suitable for children, inclusive for each one. The present contribution therefore intends to analyse how music can be an important means of supporting teaching, especially inclusive, trying to find a connection with Berthoz's theory of simplicity. Specifically, the inclusive potential of music is analysed, looking for links to the principles and properties, characteristic of simplicity, in special didactics. This theoretical reflection is linked to a line of research that aims at a de-complexification of teaching practice, through new approaches to be tested to favour inclusive processes.

Nell'attuale contesto scolastico si assiste ad un crescente aumento della complessità, data dai numerosi mutamenti che avvengono in poco tempo sia negli ambienti di apprendimento che negli stessi attori. Il docente è chiamato, quindi, a ricercare strategie e modalità operative che si allontanino dalla linearità, seguendo nuove traiettorie operative, a misura di fanciullo, inclusive per tutti e per ciascuno. Il presente contributo intende quindi analizzare in che modo la musica possa risultare un importante mezzo di supporto alla didattica, soprattutto inclusiva, cercando di trovare una connessione con la teoria della semplicità di Berthoz. Nello specifico viene analizzato il potenziale inclusivo della musica, ricercandone dei nessi ai principi e alle proprietà, caratteristici della semplicità, in didattica speciale. Questa riflessione teorica si lega ad un filone di ricerca che miri ad una de-complexificazione della pratica didattica, mediante nuovi approcci da sperimentare al fine di favorire processi inclusivi.

KEYWORDS

Special Education, Music, Simplexity
Didattica Speciale, Musica, Semplicità

CONFLITTI D'INTERESSE

Gli Autori dichiarano che non vi sono conflitti d'interesse.

1. Introduzione

Il presente scritto intende condurre una prima riflessione teorica circa una possibile declinazione della teoria della semplicità, analizzando il contributo che la musica può dare sia al modello proposto che alla didattica speciale, al fine di favorire processi inclusivi.

Numerosi sono gli studi che analizzano il potenziale inclusivo della musica (Darrow, 2003; Draper, 2021), riconoscendo a tale disciplina la capacità di utilizzare un codice universale comprensibile da tutti, rendendo partecipe ogni soggetto che opera con essa (Adamek & Darrow, 2005), e non a caso il canto risulta inserito come categoria fondante del funzionamento umano all'interno dell'ICF-CY (Chiappetta Cajola & Rizzo, 2016). Nel panorama nazionale ed internazionale la musica viene riconosciuta come canale significativo in grado di coinvolgere tutti gli studenti in attività progettate *ad hoc* per implementare la relazione con i loro pari. La musica diviene un potente mediatore in grado di favorire la partecipazione di studenti con e senza disabilità durante le varieguate attività proposte (Chiappetta Cajola, & Rizzo 2016, p. 36), attraverso la scelta di metodologie e strategie in grado di garantire lo sviluppo dei propri talenti personali.

La musica permette, altresì, di operare attraverso la creatività ed il pensiero *non lineare*, in quanto supporto allo sviluppo di caratteristiche quali *fluidità, originalità, flessibilità, elaborazione*, tipiche del pensiero divergente (Guilford, 1967). Operare seguendo la traiettoria del pensiero divergente vuol dire dare spazio a tutti i tipi di stili di apprendimento, alle modalità di comprensione di ogni singolo studente, nel rispetto della propria unicità, obiettivo cardine di una didattica inclusiva (Zollo, Kourkoutas & Sibilio, 2015)

La musica, inoltre, come proposto da Kandinsky (2004), non è solo disciplina generatrice di opere astratte, ma caratterizzata da una propria scientificità, con leggi in costante sviluppo applicabili per migliorare l'operato con i discenti.

La didattica speciale, tra i propri domini operativi, possiede quello di ricercare modalità attraverso le quali garantire al fanciullo l'apprendimento mediante canali alternativi, stimolando lo sviluppo della creatività (Bottero, Carbone, 2003) e del pensiero laterale (De Bono, 1994), sintetizzando conoscenze, competenze, passione ed intelligenza creativa (Deleo & Colazzo, 2005).

Tale meccanismo implica il confrontarsi costantemente con un'eterogeneità di stili cognitivi, modalità operative, che spesso rendono il sistema scolastico *complesso* e che induce a ricercare strategie per ovviare tale complessità, data proprio una molteplicità di legami, interconnessioni e nessi di tipo non lineare (De Rosnay, 1977). In questa prospettiva chi è chiamato ad agire necessita *in primis* di osservare il contesto nel quale opera, ricercando strategie valide che mirino ad indentificare i continui cambiamenti originati sia dai soggetti attivi nel contesto, ognuno i propri tratti distintivi e peculiarità personali, sia dalle interazioni generate, dai reciproci

bisogni provenienti dall'accordanza di chi insegna e chi apprende, dall'elaborazione dei bisogni vicendevoli e dalle mutue risorse che influiscono sull'interazione (Sibilio, 2020, p. 163).

Lavorare seguendo tale traiettoria porterebbe ad un ripensamento dell'azione didattica (Zollo, 2017), atta a fornire validi strumenti sia interpretativi che operativi per decifrare la complessità didattica stessa.

Una traiettoria possibile da seguire potrebbe essere proprio quella della semplicità. Secondo la teoria della semplicità, proposta dal teorico Alain Berthoz, tutti i viventi trovano sempre delle modalità rapide ed efficaci per poter fronteggiare le situazioni di complessità, ricorrendo all'uso di caratteristiche e regole di funzionamento, declinate in principi e proprietà. Ciò li rende facilmente adattabili ai mutamenti ed in grado di trovare, di volta in volta, nuove soluzioni, tenendo conto delle esperienze passate ed anticipando il futuro. In didattica tale modello prevede che il docente sia in grado di *riprogettare* costantemente la propria azione in ragione dei continui cambiamenti che avvengono nel sistema didattico, nonché negli stessi studenti dei quali si occupa, in un sistema imprevedibile nel quale le caratteristiche emergenti di contesto appaiono fortemente condizionate dalla storia presente e passata del sistema stesso a cui appartengono (Sibilio, 2012). La novità che ne deriva dall'analisi condotta dallo studioso, corroborata da evidenze scientifiche legate agli studi neurofisiologici da lui condotti, è stata quella di considerare l'uomo come capace, attraverso la percezione, di operare delle scelte eliminando ogni possibile ambiguità, legando passato e presente e creando ordine tra il soggetto stesso ed il mondo (Aiello et al., 2016).

Porre in relazione la didattica speciale con la musica, mediante la semplicità, implicherebbe la capacità da parte del docente di strutturare percorsi in grado di renderlo competente nell'adattarsi al mutamento continuo derivante dalla didattica e dalla propria complessità, come sottolineato in precedenza, utilizzando come *medium* proprio la musica, strumento di inclusione, valorizzazione delle diversità, in grado di supportare il docente nel fronteggiare la pluralità di elementi con i quali ogni giorno si confronta negli ambienti scolastici. Per poter comprendere maggiormente tale connessione si proverà a tracciare una primordiale analisi rispetto alla declinazione in didattica speciale sia dei principi che delle proprietà semplici, verificando come la musica, connettendosi ai principi e alle proprietà semplici, possa risultare elemento di supporto alla creazione di processi inclusivi. Nella prima sezione dello scritto sarà maggiormente approfondito il potenziale inclusivo della musica, sulla base degli studi fino ad ora condotti. Nella seconda sezione, invece, si approfondirà la valenza della semplicità nell'esercizio didattico musicale, mediante l'analisi di tutti i principi e le proprietà declinati in didattica speciale, ed evidenziandone in che modo, con la musica, possano essere di supporto ad un'azione educativa inclusiva.

2. Il potenziale inclusivo della musica

Per poter delineare la connessione che intercorre tra musica ed inclusione, risulta utile partire dall'analisi del concetto stesso di inclusione, ovvero del processo attraverso il quale favorire un'apertura culturale atta a designare una condizione di accoglienza ed accompagnamento alla vita di ogni singolo soggetto, sia in condizioni di disabilità che non (D'Alonzo, 2018). Tale azione è sostenuta dalla volontà di garantire a chiunque, indipendentemente dalla propria situazione, di poter agire autonomamente in tutti i contesti di vita, valorizzando la propria identità e

divenendo *cittadino del mondo* a tutti gli effetti. Ciò conduce a spostare il focus e l'analisi d'intervento non solo sulle persone, ma sui contesti (Perla, 2013). In campo scolastico, implica la capacità di rispondere ai differenti bisogni manifestati dai discenti durante il loro percorso scolastico, rimuovendo tutte le barriere che ostacolano l'apprendimento, favorendo la partecipazione di tutti gli alunni alla vita scolastica indipendentemente da eventuali situazioni di disabilità e da diversità linguistico-culturali o da svantaggio economico-sociale, al fine di prevenire fenomeni di marginalizzazione e discriminazione (UNESCO, 1994; 2000). Questo implica un tipo di azione condivisa (Booth, 2002) volta a valorizzare tutte le differenze soggettive, affermando l'equità dei diritti, mediante un agire professionale finalizzato a realizzare il successo formativo *di tutti e ciascuno* (Sibilio & Aiello, 2015).

Il processo di insegnamento, infatti, presuppone un'azione da parte del docente atta a garantire due principi fondamentali, ovvero la *collegialità* e la *collaborazione*, realizzabile attraverso l'armonizzazione di energie, competenze e professionalità differenti, mediante le quali poter realizzare concretamente un'educazione di tipo inclusiva (Aiello et al., 2018). La coesione tra più forze per dar vita ad una didattica che sia strutturata *a misura di fanciullo* implica, per l'insegnante, il riconoscimento nei diversi soggetti delle loro particolarità, dei loro domini d'azione specifici, utili in fase progettuale con gli altri professionisti, per costruire percorsi rispondenti ai bisogni variegati dell'utenza con la quale ogni giorno ci si interfaccia. In tale ottica il docente, quale *agente del cambiamento* (Aiello et al., 2017) è chiamato a rispondere ad una pluralità di interazioni, sia con altri colleghi che con gli stessi alunni, caratterizzati da diversi bisogni, atteggiamenti, motivazioni. La capacità di poter adeguare costantemente e flessibilmente il proprio modo di operare a tali mutamenti è presupposto necessario per la realizzazione di attività didattiche che tengano conto delle naturali inclinazioni di ogni singolo studente (Aiello et al., 2016).

In questa prospettiva, pertanto, la musica appare come uno *strumento di comunicazione* tra individui (Corke, 2002; Guiot et al., 2012). La musica, infatti, è un canale in grado di promuovere le differenze tra le persone, contrastare la discriminazione e favorire atteggiamenti che valorizzino la cooperazione ed il mutuo aiuto (Chiappetta Cajola & Rizzo, 2016). Lo stesso Delfrati (2008) riconosce nella musica e nella sua pratica lo sviluppo di due abilità: le *autocentrate*, fondate sulla capacità del soggetto che agisce attraverso la musica di riconoscere il proprio potenziale ed apprezzarsi, acquisendo capacità di orientamento nel mondo, del quale sarà in grado di valorizzarne soprattutto gli aspetti positivi, nonché di *relazione*, cioè la capacità del soggetto di risolvere con l'esercizio musicale situazioni conflittuali, vivere la diversità come arricchimento, collaborare con gli altri evidenziandone gli aspetti positivi. Tale presupposto è fondamentale per garantire una scuola inclusiva e fare della didattica della musica un canale attraverso il quale realizzarla, poiché fondata su principi di arricchimento vicendevole, di risveglio della sensibilità, in grado di rendere gli studenti capaci di poter confrontarsi con gli altri e crescere nel *rispetto* degli altri. La musica è inoltre strumento di condivisione, poiché mediante un canto o una melodia famosa particolarmente conosciuta, possono essere trasmessi vicendevolmente ideali patriottici, sentimenti personali, aprendo un canale di socializzazione in grado di favorire la libera espressione di ognuno. Si potrebbe dire che la musica generi un rapporto reciproco tra chi la *produce* e chi la *riceve*, favorendo altresì un processo *educativo* (Branca, 2012; Stramaglia, 2012), in grado di forgiare la personalità, in uno scambio continuo tra chi apprende e chi insegna.

L'interscambio emotivo, esperienziale, formativo che emerge mediante la mu-

sica porterebbe ad un'azione ancora più ampia, volta a coinvolgere l'*ambiente*, inteso non solo come elemento esterno all'essere umano, ma anche *interno* (Kandinsky, 2004, p. 7). La didattica incentrata sulla musica diviene in grado di rendere gli studenti in grado di autoregolarsi, imparare a modulare i propri sentimenti, soddisfare i propri bisogni emotivi, superando situazioni di stress e tensione (Lucisano, Scoppola & Benvenuto, 2012) mediante l'espressione di sé stessi con gli altri. Questo guida alla formazione di un tipo di cultura *partecipativa* (Jenkins, 2009), in grado di forgiare menti attraverso processi creativi, interattivi, espressivi, che conducano gradualmente ad una forma di *autorealizzazione umanizzante* (Visconti, 2015).

Richiamando le stesse Indicazioni Nazionali per il Curricolo (2012), nell'atto di descrivere i traguardi da raggiungere al termine del primo ciclo d'istruzione e analizzando l'importanza della musica, suggeriscono ai docenti la necessità di costituire percorsi formativi in grado di connettere il potenziale espressivo della musica stessa, intesa come unificatrice della sfera cognitivo-culturale, linguistico-comunicativa e critico-estetica.

Lavorare didatticamente con la musica favorisce nello studente il proprio sviluppo sotto il profilo personale, emotivo e fisico. Operare con la musica implica un ulteriore lavoro, mediante il corpo che la genera, con il coinvolgimento di tutte le strutture fisiche dell'uomo, dagli arti alla voce. Il corpo che genera musica e l'animo che dà significato sono contenitori di vissuti, di esperienze personali, narratori del *detto* e del *non detto* (Mufanò, 2017; Rosa & De Vita, 2017). La musica unisce la sfera fisica con l'emotività, divenendo un espediente per il miglioramento della singolarità e delle *diversità*, supporto all'apprendimento per chiunque ne fruisca, indipendentemente dalle proprie peculiarità o dai propri limiti, offrendo opportunità per tutti, come evidenziato anche da studi condotti di recente (Ghezzi & Rellini, 2018). Partire dalla costruzione di ambienti di apprendimento che diano spazio e valore alla *contaminazione* dei sensi, mediante il supporto della musica, potrebbe essere una strada da percorrere per la successiva comprensione del sé, con la consapevolezza delle peculiarità di ogni singolo e della propria cultura di appartenenza (Manfreda, 2017). Una didattica maggiormente incentrata sulla musica potrebbe offrire tali opportunità, poiché adattabile e soprattutto caratterizzata sia da tratti ludici che pratico-operativi, attraverso un operato tipicamente laboratoriale (Chiappetta Cajola & Rizzo, 2019). Ne emerge, quindi, dalle riflessioni condotte fino ad ora, una base su cui far cadere le prossime considerazioni, date dalla consapevolezza che la musica rappresenta un linguaggio espressivo rispettoso dell'individualità e della diversità, fautore di dialogo e di una costruzione d'identità.

3. Principi e proprietà semplici: tra musica e didattica speciale

Per esaminare una possibile connessione tra didattica speciale, musica e semplicità è utile partire dall'analisi degli elementi che rendono la didattica come sistema *complesso* ed al contempo *adattivo*. La dimensione complessa della didattica è data in primo luogo dalla struttura del sistema stesso, fatto di elementi variabili, che possono essere sia semplici che complessi. Un secondo tratto peculiare è dato dalla presenza, nel sistema, di interazioni di tipo non lineare, prodotte dai comportamenti emergenti dei singoli soggetti che agiscono nel contesto con i propri bisogni specifici, le proprie peculiarità. Ogni soggetto manifesta informazioni relative al proprio sistema, fatto di componenti sia biologiche che sociocul-

turali diversificate e che rende complessa la gestione del comportamento delle singole parti o del sistema stesso (Sibilio, 2012). La capacità di chi opera in tale organizzazione è quello di ricercare strategie di adattamento flessibile al mutamento continuo, attraverso non solo caratteristiche, bensì regole di funzionamento. Ciò induce a riflettere su come sia necessario *agire* nel contesto, e mediante *l'atto* poter trovare strategie gestionali per affrontare la complessità, ricercando modalità di sintesi tra natura e cultura (Frauenfelder, 1983), nel rispetto di ogni singolarità.

La musica, in base agli studi condotti nel tempo, sembrerebbe essere mezzo che trovi un proprio spazio d'azione proprio nell'*atto*, nella dimensione pratica (Nutti, 2011), richiedendo a chi opera *con* essa e *su* di essa l'avviamento dal pragmatico, per evolvere poi nella sfera del teorico.

Questo assunto porta quindi ad un'analisi che tenga conto di una circolarità *prassi-teoria-prassi*, proprio come proposto dalla riflessione condotta da Elisa Frauenfelder (Sibilio, 2013). La praticità della musica non è data solo dalle sue componenti performative, ma da un lungo processo che inizia dall'azione umana (Peretz, 2009; Colling & Thompson, 2013) generatrice di musica, e che unisce all'*atto* di fare musica anche un complesso sistema di caratteristiche psico-fisiche.

Dall'analisi dell'azione generata dal singolo si possono trarre orientamenti per la comunità, in una visione di tipo sistemica e per la quale ogni singolo soggetto, mediante la sua comunicazione, che può essere veicolata da meccanismi multipli, narra qualcosa di sé che può essere utile a chi ascolta e riflette. In una visione sistemica, il singolo soggetto che comunica un messaggio viene recepito da chi ascolta, viene rielaborato all'interno di un diverso sistema nervoso, ritrasmesso sotto forma di nuovo messaggio per poi essere recepito e rielaborato nuovamente da altri, generando una struttura comunicativa di tipo reticolare (Montinaro, 2017). In questa struttura reticolare, ogni singolo contenuto trasmesso conserva comunque le sue caratteristiche fondamentali ed archetipiche, legate all'organismo di chi ogni volta lo genera.

Ascoltando i Notturmi di Chopin, capolavori compositivi di un periodo che lascia spazio alla comunicazione dei propri sentimenti qual è il Romanticismo, riproposti negli anni dai più svariati pianisti, è possibile evidenziare che ogni singola interpretazione porta qualcosa di differente rispetto ad un'altra, pur preservando la struttura originaria e le indicazioni primordiali date in partitura. Questo perché il messaggio iniziale trasmesso dal compositore mediante la sua opera è stato *rielaborato* nel tempo, letto nuovamente seguendo chiavi interpretative legate ad ogni singolo pianista, con un proprio vissuto emotivo *mutevole* e che incide fortemente sull'esecuzione. La musica, quindi, come il tempo, vive il flusso del cambiamento (Castelli, 2009), lo scorrere della continua evoluzione, generando *complessità*.

Tuttavia, nel momento stesso in cui genera complessità, essa sembra garantire la scoperta di traiettorie semplificative, che fanno comprendere quanto sia importante il suo studio anche per imparare ad affrontare i cambiamenti a cui siamo soggetti nel corso delle ore, dei minuti, dei secondi.

Partendo proprio dalle proprietà attribuite al sistema semplice, costituiscono in didattica gli strumenti a disposizione del docente e che consentono lui di *navigare nella complessità didattica* (Sibilio, 2014):

- *La separazione delle funzioni e la modularità*: ogni organismo in natura ha dei propri elementi costituenti, che non sono uguali a quelli di un altro organismo. Eppure, gli organismi coesistono insieme, fornendo ognuno il proprio contri-

buto al sostentamento dell'intero sistema, dando vita ad una serie di moduli specializzati e cooperanti (Berthoz, 2009, p. 14). In didattica speciale questo meccanismo implica, da parte del docente, la possibilità di utilizzare, nel processo di insegnamento-apprendimento, differenti canali per poter raggiungere un determinato obiettivo, in una specifica unità di tempo (Sibilio, 2013). Operare separando le funzioni in didattica inclusiva implica un processo ulteriore, quello di riconoscere nello studente in difficoltà il personale stile cognitivo privilegiato, determinato spesso dalla difficoltà medesima, che lo conduce a prediligere un determinato tipo di mezzo comunicativo piuttosto che un altro. La musica, essendo adattabile flessibilmente (Carlomagno et al., 2013) ad una pluralità di linguaggi al di là del verbale, potrebbe garantire un valido supporto pur selezionando un codice comunicativo e traspositivo (Chevallard, 1985) specifico.

- *La rapidità*: nel corso dei giorni, spesso, gli organismi sono portati a prendere decisioni in pochissimo tempo, per difendersi da un predatore o per adattarsi nell'immediato ad un ambiente totalmente dissimile da quello a cui sono abituati. La capacità di decidere rapidamente è legata ad una flessibilità mentale dei soggetti agenti, in base ai *feedback* ricevuti dall'ambiente. In didattica questo meccanismo implica che il docente sia in grado di trovare delle soluzioni alternative immediate in base alle risposte ricevute dal discente, in termini di attenzione e concentrazione. La trasposizione della proprietà in didattica inclusiva prevede, quindi, che il docente sia in grado di operare scelte rapide, non semplici, ma efficaci (Sibilio, 2013) sulla base delle esigenze manifestate dal discente al momento. La musica potrebbe condurre in maniera naturale allo sviluppo di un pensiero in grado di cogliere immediatamente il cambiamento. Si pensi ad esempio ad un cantante nell'atto della propria performance, che sarà in grado prontamente di mutare l'intensità, l'espressività della propria voce in base alla risposta del pubblico.
- *Affidabilità*: questo tipo di proprietà implica che l'organismo, nel momento in cui sta agendo, sia in grado di affrontare l'imprevedibile, trovando di volta in volta strategie originali, mediante anche l'uso paradossale di elementi come il rumore o la ridondanza (Berthoz, 2009, p. 15). La musica, in quanto incentrata interamente sull'uso particolare del suono, implica la ricerca continua di meccanismi in grado di catturare l'attenzione dell'utente. Una modulazione tonale, un cambio espressivo sarà in grado di richiamare subito l'attenzione, garantendo il raggiungimento del proprio obiettivo. In didattica speciale, tale meccanismo implica che il docente nell'interazione didattica (Sibilio, 2020) sappia coniugare scopi, flessibilità, precisione e rispetto dei tempi, dei diritti e doveri gruppo e bisogni personali (Sibilio & Zollo, 2016). Un intreccio con la musica potrebbe favorire la strutturazione di percorsi maggiormente inclini al raggiungimento degli obiettivi prefissati, anche sulla base di itinerari costruiti *ad hoc* per gli studenti in difficoltà, utilizzando il suono e la melodia come elementi attrattivi (Guiot et al., 2011).
- *Flessibilità e adattamento al cambiamento*: questa caratteristica educa proprio all'elasticità, perché apre a numerose opportunità interpretative, adattabili. Questa peculiarità si connette all'idea di *musiche*, ovvero della presenza di una pluralità di stili, generi musicali, che rendono la musica un elemento pro-teiforme, eppure universale, compresa nel mondo. Ciò rende la musica, quindi, *flessibile* ed eterogenea, unica ed in grado di assumere diverse configurazioni. Nell'ambito della didattica inclusiva la musica potrebbe essere un valido supporto alle discipline tradizionali, per garantire al docente di seguire

determinate piste, con la possibilità di mutare l'azione in virtù della stessa flessibilità garantita dal sonoro, evitando in tal modo rigidità didattiche che possano impedire l'adattamento dell'azione didattica alla situazione emergente (Sibilio, 2016).

- *Memoria*: la memoria è indirettamente riferita all'esperienza. Nel momento in cui si vivono determinate esperienze il cervello le rielabora e le conserva, in modo tale da lasciare tracce utili del passato per poter operare nel presente e poterle applicare anche nel futuro. La musica, in tal senso, garantisce l'acquisizione di schemi mentali atti a favorire l'applicazione di determinate modalità operative in più contesti. In didattica speciale la musica, connessa a discipline come l'italiano, la matematica, potrebbe quindi essere utile all'acquisizione di schemi operativi riutilizzabili nel tempo in contesti simili e non solo (Dani et al., 2012; Santini, 2013).
- *Generalizzazione*: generalizzare vuol dire agire in situazioni problematiche analoghe, fronteggiando situazioni simili ad altre e facendo leva sul bagaglio esperienziale acquisito dalle esperienze precedenti, applicando modalità risolutorie che possano essere molto simili alle precedenti. Riprendendo l'analisi condotta poc'anzi, la musica, essendo una disciplina in grado di favorire l'acquisizione di schemi operativi rispondenti alle esigenze degli allievi e che garantiscono il pieno *allineamento* con i bisogni del fanciullo emergenti di volta in volta (Rossi & Pezzimenti, 2017), può essere utilizzabile dal docente per favorire nei suoi studenti l'acquisizione di schemi operativi trasferibili in diversi contesti. La musica potrebbe divenire un supporto alla formazione di un pensiero adattabile ai vari contesti, secondo e trasposizione e regolazione (Rivoltella, 2017).

Dalle proprietà, che rappresentano le caratteristiche degli organismi, la teoria della semplicità implica anche dei principi che regolano le organizzazioni degli esseri viventi (Sibilio, 2013, p. 67). I principi, nell'insegnamento, rappresentano le regole d'uso che garantiscono al docente di operare nella complessità didattica, ricercando soluzioni originali, eleganti e creative (Berthoz, 2011):

- *L'inibizione e il principio del rifiuto*: ogni organismo vivente procede nella sua continua lotta per la sopravvivenza agli eventi mediante la scelta tra possibili forme d'azione, mediante la selezione di alcune di esse e l'automatica elisione di altre. La musica porta allo sviluppo di un pensiero flessibile e, come tale, capace di discernere nello spazio e nel tempo gli elementi ritenuti necessari e quelli superflui da poter utilizzare per raggiungere il successo. È fondata sulla percezione e favorisce lo sviluppo di competenze nella ricezione di determinati stimoli piuttosto che altri (Sibilio, 2020). In didattica speciale tale principio potrebbe essere quindi interconnesso con la musica, in quanto un lavoro incentrato sulla capacità del docente di selezionare stimoli associabili al suono, estremamente utile nel lavoro con studenti aventi difficoltà operative mediante determinate traiettorie operative rispetto che ad altre, condurrebbe alla scelta di quelle a lui più congeniali. La selezione del canale musicale implicherebbe il rifiuto di altri canali, non perché questi siano poco efficaci, bensì perché la musica potrebbe essere un fattore idoneo a adattarsi ad un determinato stile cognitivo, effetto magari non realizzabile con il ricorso a canali differenti. Per alcune tipologie di disabilità, come la cecità, il ricorso al sonoro, all'uditivo come mezzo di apprendimento rispetto ad altri, potrebbe pertanto risultare migliore per implementare l'apprendimento, nel rispetto delle peculiarità del singolo.

- *Il principio della specializzazione e della selezione-L'Umwelt*: la specializzazione dei singoli organismi, come già accennato in precedenza, prevede che ognuno di essi abbia un proprio dominio e campo d'azione per garantire il proprio e l'altrui *equilibrio* (Rossi & Pezzimenti, 2017). Questa specializzazione, ovviamente, non può esulare dai domini operativi degli altri organismi che vivono nel sistema, dalla loro naturale inclinazione verso alcune funzioni piuttosto che verso altre, dipendenti in grande parte dal loro background socioculturale, dalla propria natura emotiva. Lo stesso avviene anche in musica. Ogni composizione nasce in base a determinati fattori legati a quello specifico autore, che magari può essere maggiormente incline nel mettere insieme note che diano vita a composizioni incentrate sulla comunicazione Romantica oppure altre incentrate sulla bellezza dei virtuosismi barocchi. Ogni brano si lega ad un contesto di riferimento, dal quale se ne traggono le caratteristiche salienti. Non si potrebbe mai associare una composizione a Bellini se non si riconoscesse nella sua scrittura la bellezza del cantabile, diverso da Rossini che invece predilige virtuosismi. Ogni compositore lascia la propria firma su ciò che scrive, firma che racchiude un insieme di elementi personali e contestuali. Scegliere di operare con la musica in campo scolastico, al fine di favorire processi inclusivi, potrebbe significare fornire percorsi conoscitivi ai propri allievi in grado di stimolarli ad operare nell'interazione con gli strumenti e le modalità proposte dagli altri, migliorando la comprensione e l'apprendimento. La musica potrebbe divenire un mezzo attraverso il quale favorire nell'alunno il riconoscersi come parte di un sistema in cui ognuno ha delle caratteristiche specifiche diverse da quelle degli altri (attività corali ed orchestrali facilitano proprio questo processo, in quanto ognuno ha la sua parte, diversa da quella degli altri e che contribuisce comunque a dar vita all'*ensemble*), ugualmente utili a realizzare l'equilibrio del sistema educativo, secondo una prospettiva fortemente inclusiva.
- *Il principio di anticipazione probabilistica*: questo principio prevede nel soggetto la capacità di rielaborare le informazioni presenti nella memoria per poter anticipare e risolvere a priori dei problemi che, con lo sviluppo, potrebbero rivelarsi maggiormente complessi (Sibilio, 2013, p. 69). Fare musica vuol dire proprio questo, *giocare sempre d'anticipo*, in quanto non si compone mai e non si produce senza prima valutare quelle che possano essere le ricadute di ciò che si sta generando sul pubblico. Anche prima di una performance un professionista cerca di prevedere quali potrebbero essere i possibili *gaps* durante l'esecuzione, soprattutto se nel suo bagaglio di memoria ha raccolto le esperienze utili a farglielo comprendere. Ogni qualvolta che si interagisce in un contesto attraverso la musica, si scoprono sempre nuove opportunità di crescita, ma anche di riflessione metacognitiva. Il musicista diviene un vero e proprio *reflective practioner* (Aiello, 2018) in grado di meditare durante l'esecuzione ed anche dopo, evidenziando quali siano stati i propri punti deboli già prima dell'esecuzione/performance. La stimolazione sonora, pertanto, in didattica speciale, potrebbe creare le condizioni affinché si possa rendere l'alunno capace di prendere decisioni, attraverso il semplice ascolto unito al dinamismo, in grado di garantire la maturazione di competenze come la previsione del movimento, nonché l'imitazione (Filippa, Cornara & Nuti, 2020).
- *Il principio della deviazione*: deviare vuol dire uscire da schemi canonici d'azione, per poter intraprendere percorsi diversificati e che conducano comunque al successo, utilizzando una moltitudine di variabili ed affrontando in maniera efficace la complessità (Sibilio, 2013, p. 70). La musica è, per sua na-

tura, un linguaggio della deviazione, unisce una pluralità di fattori, che vanno dal fisico al morale, all'etico, con qualsiasi elemento sia nell'ambiente circostante o con il proprio corpo, come nella Body Percussion. Tale approccio risulterebbe utile per operare con studenti caratterizzati da forme di ritardo o particolari disabilità, per la costruzione di percorsi per gli studenti che, partendo dall'esperienza pratica, vengono condotti verso l'acquisizione di competenze cognitive, visuo-spaziali e psicomotorie (Carretero-Marinez et al, 2014).

- *Il principio della cooperazione e della ridondanza*: tale principio prevede di coordinare una serie di linguaggi di cui disponiamo per il raggiungimento di un dato obiettivo. La pratica musicale prevede un tipo di operazione che vada in tal senso, la connessione tra il motorio, l'uditivo, il visivo, in un processo di insegnamento che migliora mediante l'apporto pratico (Shön, 1983). Pertanto, tale sistema potrebbe mostrarsi utile inclusivamente per stimolare lo studente avente difficoltà mediante una serie di *input* interconnessi, finalizzati al raggiungimento dell'obiettivo fondamentale: la formazione del discente.
- *Il principio del senso*: il principio del senso è quello che regola tutti gli altri principi, perché crea la loro interconnessione, il *filo rosso* che tiene insieme le redini di un grande sistema d'azione. Prevede sempre che vi sia la corrispondenza tra *senso* ed azione (Sibilio, 2015), tra ciò che si sta facendo in virtù di ciò che si vuole raggiungere "*il fondamento del senso è nell'atto stesso: il senso non è applicato alla vita, è la vita stessa*" (Berthoz, 2009, p. 22). La musica si genera con la vita stessa, evolve con essa, già nel grembo della propria madre si riescono a percepire i suoni primordiali. In didattica, soprattutto speciale, lavorare con il *senso* vuol dire attribuire significato a tutte le azioni operative, ed anche con studenti portatori di difficoltà la musica potrebbe risultare uno strumento per la *costruzione di senso*, in grado di dare significato a tutte le discipline con le quali risulta connessa, garantendo percorsi personalizzanti ed in grado di coinvolgere attivamente nella costruzione di significati tutti e ciascuno.

4. Conclusioni

Dall'analisi condotta fino ad ora emerge un dato importante: l'essere umano è potenzialmente in grado di trovare sempre delle strategie *alternative* per la risoluzione di problemi che si presentano particolarmente complessi. La letteratura scientifica ha individuato i vantaggi dell'approccio semplice rispetto a diversi ambiti d'applicazione, in relazione al movimento e al suono, fino a giungere ad una progettazione di ambienti virtuali in prospettiva semplice (Di Tore, 2016; Todino, 2018).

Rispetto ad una possibile interconnessione tra musica e semplicità, è stato riconosciuto il valore che la musica può avere in relazione all'*embodied music cognition* (Paloma, 2021) o rispetto all'approccio bioeducativo (Carlomagno et al., 2013).

Sarebbe interessante indagare una possibile trasposizione didattica in chiave musicale dei principi e proprietà semplici, utili in campo scolastico al fine di progettare percorsi educativi finalizzati a potenziare le competenze dei discenti mediante un attento percorso da parte degli insegnanti.

La musica, come evidenziato, incarna una caratteristica innata, ovvero rendere flessibile il pensiero, adeguarlo al cambiamento, esattamente come avviene in un

brano musicale, nel quale i tratti armonici e melodici mutano, eppure non alterano la bellezza uditiva finale. Può ritenersi, inoltre, un valido supporto per il miglioramento delle abilità personali ed interpersonali, specie se connesse alla didattica speciale in quanto, come sottolineato nel corso del presente scritto, è in grado di garantire al soggetto il riconoscimento di sé stesso e degli altri durante fasi operative in cui sia richiesto di esercitarla in gruppo, riconoscendo comunque delle proprie peculiarità diverse da quelle degli altri ma ugualmente adeguate.

La sua applicazione all'interno delle classi, l'eterogeneità dei contesti data dalla diversità di ogni soggetto, favorisce la costruzione di ambienti ove sia possibile confrontare costantemente e reciprocamente il proprio punto di vista con quello dell'altro da sé, riflettendo sull'azione pratica, imparando gradualmente ad ampliare le proprie prospettive.

L'applicazione della musica favorisce una partecipazione piena dei fanciulli, mediante esercizi che richiedano il coinvolgimento attraverso il movimento, l'uso sapiente della propria voce.

La musica in prospettiva semplessa potrebbe risultare un valido strumento operativo per i docenti, la concatenazione tra suono, melodia e semplessità potrebbe rispondere alla necessità d'interazione tra fattori biologici e educativi (Frauenfelder, 1994; Frauenfelder & Santoianni, 2002). Gli esercizi di semplessità, usando come matrice il suono, riescono a rendere chiaro il potenziale didattico di questa disciplina, che appare favorire l'emersione del valore d'azione e delle regole d'uso insite nell'agire umano, che Berthoz definisce proprietà e principi.

In definitiva, la didattica della musica sembrerebbe essere già un concreto esercizio di semplessità, utilizzante una complessità accessoria in azione per trovare soluzioni creative ed efficaci, in grado di rendere semplici e comprensibili i linguaggi del suono e la capacità comunicativa delle strutture melodiche.

Riferimenti bibliografici

- Adamek, M. S., & Darrow, A.-A. (2005). *Music in Special Education*. Silver Spring, MD: American Music Therapy Association.
- Aiello, P. (2018). *Ronald Gulliford: Alle origini del concetto di Bisogno Educativo Speciale*. Milano: FrancoAngeli.
- Aiello, P., Di Gennaro, D. C., Girelli, L., & Olley, J. G. (2018). Inclusione e atteggiamenti dei docenti verso gli studenti con disturbo dello spettro autistico: suggestioni da uno studio pilota. *Formazione & insegnamento*, 16(1), 175–188. Retrieved August 30, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2739>
- Aiello, P., Pace, E. M., Dimitrov, D. M., & Sibilio, M. (2017). A study on the perceptions and efficacy towards inclusive practices of teacher trainees. *Italian Journal of Educational Research*, 19, 13–28. Retrieved August 30, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/2542>
- Aiello, P., Sharma, U., & Sibilio, M. (2016). La centralità delle percezioni del docente nell'agire didattico inclusivo: perché una formazione docente in chiave semplessa?. *Italian Journal of Educational Research*, 16, 11–22. Retrieved August 30, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/1772>
- Berthoz, A. (2009). *La semplessità*. Torino: Odile Edizioni.
- Bottero, E., & Carbone, I. (2003). *Musica e creatività: La didattica di Giordano Bianchi*. Milano: FrancoAngeli.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. CSIE. Retrieved August 30, 2022, from <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Branca, D. (2012). L'importanza dell'educazione musicale: risvolti pedagogici del fare bene

- musica insieme. *L'importanza dell'educazione musicale: risvolti pedagogici del fare bene musica insieme*, 15(1), 85–102. <https://doi.org/10.1400/206976>
- Chiappetta Cajola, L. C., & Rizzo, A. L. (2019). Il laboratorio ludico-musicale come spazio fisico e simbolico per l'educazione inclusiva. *Pedagogia oggi*, 17(1), 445–462. Retrieved August 30, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped/article/view/3371>
- Chiappetta Cajola, L. C., & Rizzo, A. L. (2016). *Musica e inclusione: Teorie e strumenti*. Roma: Carocci.
- Carlomagno, N., Ciasullo, A., Orefice, C., & Frauenfelder, E. (2013). Didactic Harmonies in a bioeducational perspective. *Education Sciences and Society*, 4(1), 151–158. Retrieved August 30, 2022, from https://riviste.unimc.it/index.php/es_s/article/view/703
- Carretero-Martínez, A., Romero-Naranjo, F. J., Pons-Terrés, J. M., & Crespo-Colomino, N. (2014). Cognitive, visual-spatial and psychomotor development in students of primary education through the body percussion–BAPNE Method. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152(7), 1282–1287. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.363>
- Castelli, L. (2009). *La musica liberata*. Roma: Lit.
- Colling, L. J., & Thompson, W. F. (2013). Music, action, and affect. In T. Cochrane, B. Fantini, & K. R. Scherer (Eds.), *The emotional power of music: Multidisciplinary perspectives on musical arousal, expression, and social control* (pp. 197–212). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199654888.003.0015>
- Corke, M. (2014). *Approaches to communication through music*. UK: David Fulton Publishers.
- Darrow, A. A. (2003). Dealing with diversity: The inclusion of students with disabilities in music. *Research Studies in Music Education*, 21(1), 45–57. <https://doi.org/10.1177%2F1321103X030210010401>
- Dani, N., Natale, D., & Di Paola, B. (2012). Matematica e Musica: l'Apprendimento di base. *Quaderni di Ricerca in Didattica*, 22, 21–44.
- D'Alonzo, L. (2018). *Pedagogia speciale per l'inclusione*. Brescia: Morcelliana.
- Delfrati, C. (2008). *ondamenti di pedagogia musicale*. Torino: EDT.
- De Bono, E. (1994). *Creatività e pensiero laterale*. Milano: Bur.
- Deleo, D., & Colazzo, S. (2006). *Prospettive musicali. Dialogo filosofico-pedagogico sulla natura della musica e il suo insegnamento*. Milano: Amaltea.
- De Rosnay, J. (1977). *Il macroscopio: verso una visione globale*. Bari: Dedalo.
- Di Tore, S. (2016). *La tecnologia della parola. Didattica inclusiva e lettura*. Milano: FrancoAngeli.
- Draper, A. R. (2021). Music Education for Students With Autism Spectrum Disorder in a Full-Inclusion Context. *Journal of Research in Music Education*, 70(2):132–155. <https://doi.org/10.1177%2F002242942111042833>
- Filippa, M., Cornara, S., & Nuti, G. (2020). Imitare gesti sonori per apprendere: riflessioni pedagogiche e considerazioni critiche per una didattica musicale inclusiva. *Formazione & insegnamento*, 18(4), 77–97. https://doi.org/10.7346/-fei-XVIII-04-20_07
- Frauenfelder, E., & Santoianni, F. (2002). *Percorsi dell'apprendimento, percorsi per l'insegnamento*. Roma: Armando.
- Frauenfelder, E. (2001). *Pedagogia e biologia: una possibile "alleanza"*. Napoli: Liguori.
- Frauenfelder, E. (1983). *La prospettiva educativa tra biologia e cultura*. Napoli: Liguori.
- Ghezzi, P., & Rellini, E. (2012). La pratica musicale per la promozione dell'inclusione e la prevenzione del disagio nella scuola. *Nuove Arti Terapie*, 17/2012, 15–18. <https://isfoloa.isfol.it/xmlui/handle/123456789/1659>
- Guilford, J. P., (1967). *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Guiot, G., Meini, C., & Sindelar, M. T. (2012). *Autismo e musica: il modello Floortime nei disturbi della comunicazione e della relazione*. Trento: Erickson.
- Jenkins, E. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Cambridge (MA) and London: MIT Press.
- Kandinsky, W. (2004). *Punto, linea, superficie: contributo all'analisi degli elementi pittorici*. Milano: Adelphi.
- Lucisano, P., Scoppola, L., & Benvenuto, G. (2012). Misurare gli apprendimenti in Educazione musicale. *Italian Journal Of Educational Research*, 5(8S), 44–61. Retrieved August 30, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/239>

- MIUR (2012). Decreto Ministeriale 16 novembre 2012, n. 254, Indicazioni Nazionali per la scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo. *Gazzetta Ufficiale* (Serie Generale) 154(30). Retrieved August 30, 2022, from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/02/05/13G-00034/sg>
- Manfreda, A. (2017). La parola che emancipa, l'apprendimento che trasforma. Le parole generative di Paulo Freire. *Sapere pedagogico e Pratiche educative*, 2017(1), 153–156. DOI: <https://doi.org/10.1285/i9788883051333p153>
- Montinaro, A. (2017). *Musica e cervello*. Varese: Zecchini.
- Mufanò, C. (2017). La valenza formativa dell'interazione corpo-movimento-ambiente di apprendimento. *Educare.it*, 17(1), 5–11. Retrieved August 30, 2022, from https://www.educare.it/j/attachments/article/3455/2017_pp.5-11_Munaf%C3%B2_La%20valenza%20formativa%20dell%E2%80%99interazione%20corpo-movimento-ambiente%20di%20apprendimento.pdf
- Nuti, G. (2011). *Musica pratica: scuole di ieri e di domani: Musica pratica*. Milano; FrancoAngeli.
- Paloma, F. G., & Damiani, P. (2021). L'Embodiment in Educazione: un collante scientifico tra complessità, semplicità e trasformatività. *Nuova Secondaria*, 38(10), 270–282.
- Peretz, I. (2009). Music, Language and Modularity Framed in Action. *Psychologica Belgica*, 49(2-3), 157–175. <http://doi.org/10.5334/pb-49-2-3-157>
- Perla, L. (2013). *Per una didattica dell'inclusione. Prove di formalizzazione*. Lecce e Brescia: Pensa MultiMedia.
- Rivoltella, P. C. (2017). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia: La scuola.
- Rosa, R., & De Vita, T. (2017). Corporeità, affettività, emozione e Cognizione nei processi di apprendimento. / *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, 1(3), 23–31. <https://doi.org/10.32043/gsd.v0i1.10>
- Rossi, P.G., & Pezzimenti, L. (2017). La trasposizione didattica. In P.G. Rossi & P. C. Rivoltella (Eds.). *L'agire didattico: Manuale per l'insegnante*. Brescia: La Scuola.
- Santini, G. (2013). Musica per l'italiano come seconda lingua. *Musica Domani*, 43(168–169), 35–39.
- Schon, D. A. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books, New York.
- Sibilio, M., & Zollo, I. (2016). The non-linear potential of didactic action. *Education Sciences & Society*, 7(2), 51–70. <https://doi.org/10.3280/ess2-2016oa3947>
- Sibilio, M., & Aiello, P. (Eds.). (2015). *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Sibilio, M. (2020). *L'interazione didattica*. Brescia: Scholé.
- Sibilio, M. (2016). *La semplicità come possibile traiettoria non lineare*. In M. Muscarà & S. Ulivieri (Eds.), *La ricerca pedagogica in Italia*. Pisa: ETS.
- Sibilio, M. (2015). Simplex didactics: a non-linear trajectory for research in education. *Revue de synthèse*, 136(3–4), 477–493. <https://doi.org/10.1007/s11873-015-0284-4>
- Sibilio, M. (2014). La dimensione semplicità della didattica: traiettorie non lineari della ricerca pedagogica. In M. Corsi (Ed.), *La ricerca pedagogica in Italia: tra innovazione e internazionalizzazione*. Lecce e Brescia: Pensa MultiMedia.
- Sibilio, M. (2013). *La didattica semplice*, Napoli: Liguori.
- Sibilio, M. (2012). La dimensione semplicità dell'agire didattico. In M. Sibilio (Eds.), *Traiettorie non lineari nella ricerca. Nuovi scenari interdisciplinari*. Lecce: Pensa.
- Stramaglia, M. (2012). Animare l'educazione con la musica. In V. Iori (Ed.), *Animare l'educazione. Gioco, pittura, musica, danza, teatro, cinema, parole*. Milano: FrancoAngeli.
- Todino, M. D. (2018). Come la semplicità può favorire la progettazione di ambienti virtuali ed immersivi. *Quaderni del Dottorato SIRD*, 1, 401–408. Lecce: Pensa Multimedia.
- UNESCO (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. In Ministerio de Educación y Ciencia, España (Ed.), *World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain, 1994* (ED.94/WS/18). Retrieved August 30, 2022, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- UNESCO (2000). *Educating for All (EFA)*. UNESCO International Bureau of Education. Retrieved August 30, 2022, from <http://www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/e/education-all-efa>

- Visconti, E. (2015), Per una scuola pedagogicamente e didatticamente inclusiva: nuovi itinerari di ricerca. In M. Sibilio, & P. Aiello (Eds.), *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Zollo, I. (2017). *Esercitare la semplicità: Tra didattica generale e didattica delle discipline*. Lecce: Pensa.
- Zollo, I., Kourkoutas, E. E., & Sibilio, M. (2015). Creatività, pensiero divergente e pensiero laterale per una didattica semplice. *Educational Reflective Practices*, 2015(1), 5–17. <http://dx.doi.org/10.3280/ERP2015-001001>