

La narrazione musicale incarnata per il sostegno dello sviluppo linguistico: traiettorie semplici

Alessio Di Paolo¹ *, Andrea Monaco¹, Flavia Capodanno¹ e Iolanda Zollo¹

¹ Università degli Studi di Salerno; adipaolo@unisa.it; amonaco@unisa.it; fcapodanno@unisa.it; izollo@unisa.it

* Correspondence: adipaolo@unisa.it

Abstract: Nello sviluppo linguistico infantile, parola, suono, gesto e movimento si organizzano fin dalle prime interazioni in pratiche comunicative corporee e relazionali che precedono e preparano la formalizzazione della lingua. In questa prospettiva, l'espressività corporea e sonora costituisce una componente dell'esperienza attraverso cui il bambino partecipa alla costruzione condivisa del significato.

Muovendo dalla prospettiva storico-culturale e dagli approcci embodied ed enattivi, il contributo propone una riflessione teorico-concettuale sul possibile ruolo della musica nella mediazione dello sviluppo linguistico nella scuola dell'infanzia.

Con l'espressione narrazione musicale incarnata si intende una sequenza narrativa didatticamente progettata nella quale parola, ritmo, canto, gesto, movimento e drammatizzazione concorrono intenzionalmente alla costruzione del significato.

La proposta collega tale costrutto ai processi di trasposizione didattica: filastrocche, canti e azioni corporee possono rendere maggiormente percepibili e partecipabili aspetti fonologici, prosodici, lessicali e pragmatici del linguaggio, senza presupporre effetti automatici o generalizzabili. Le evidenze empiriche disponibili suggeriscono infatti potenzialità interessanti, ma non univoche, e richiedono di distinguere i fondamenti teorici dalle ricadute educative ancora da verificare.

Il paradigma della semplicità offre la cornice interpretativa per leggere tali mediazioni attraverso proprietà e principi quali anticipazione, vicarianza, deviazione, cooperazione e modularità. In questo senso, la narrazione musicale incarnata viene proposta come possibile dispositivo bioeducativo semplice, inteso non come modello validato, ma come categoria teorica per descrivere una mediazione che integra dimensioni corporee, affettive, cognitive e sociali.

Il contributo sostiene, pertanto, che esperienze musicali intenzionalmente progettate possano ampliare le opportunità di accesso, espressione e partecipazione di bambini con differenti repertori linguistici e modalità comunicative, a condizione che l'insegnante ne curi accessibilità, flessibilità e significatività. Le ricadute sullo sviluppo linguistico restano una prospettiva educativa da approfondire mediante successive verifiche empiriche, in traiettorie rivolte a tutti e a ciascuno.

Parole chiave: Didattica della musica; Sviluppo linguistico; Semplicità; Inclusione



Copyright: © 2026 by the authors.
Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

1. Introduzione¹

Negli ultimi decenni, il dialogo tra scienze cognitive, neuroscienze e ricerca educativa ha contribuito a superare letture rigidamente dualistiche dei processi di conoscenza. Gli approcci riconducibili all'*Embodied Cognition* evidenziano come percezione, azione, emozione e ambiente partecipino congiuntamente alla costruzione del significato, facendo del corpo non un semplice supporto della cognizione, ma una condizione costitutiva dell'esperienza (Varela et al., 1991; Barsalou, 2008).

In ambito educativo, tali assunti trovano una declinazione nel paradigma dell'*Embodied Education*, che interpreta l'apprendimento come processo situato, relazionale e multimodale, fondato sull'unitarietà di mente, corpo, emozioni e contesto (Wilson, 2002; Aiello, 2012; Gomez Paloma & Damiani, 2021; Damiani et al., 2025). Ne deriva una concezione della conoscenza come esito di interazioni e mediazioni nelle quali la partecipazione del soggetto assume forme differenti e non esclusivamente verbali.

Il linguaggio occupa una posizione centrale in questo quadro. Prima di configurarsi come sistema formale di segni, esso emerge entro pratiche corporee e relazionali: sguardi, vocalizzazioni, gesti, movimenti e sintonizzazioni affettive precedono la parola e preparano la partecipazione del bambino agli scambi comunicativi (Trevvarthen, 1979; Stern, 1985; Bruner, 1983). La prospettiva storico-culturale di Vygotskij (1978, 1990) consente di leggere tale processo come costruzione sociale progressivamente interiorizzata, mentre gli approcci enattivi ne sottolineano il carattere situato e incarnato.

Questa impostazione permette di considerare il linguaggio contemporaneamente come *oggetto di sviluppo* e come *strumento di mediazione didattica*. Nei processi di trasposizione, il docente non trasferisce semplicemente un sapere già dato, ma ne riorganizza forme, linguaggi e condizioni di accesso affinché possa diventare significativo per gli allievi (Chevallard, 1985; Damiano, 2013). Nella scuola dell'infanzia, tale mediazione coinvolge inevitabilmente anche ritmo, prosodia, gesto, movimento, immagini, gioco e narrazione.

In questo spazio si colloca la musica. Più che assumerla come linguaggio universalmente inclusivo o come mezzo capace di produrre di per sé effetti linguistici, è opportuno considerarla una pratica sonora, temporale, corporea e relazionale che può interagire con alcuni processi implicati nell'elaborazione del linguaggio. La letteratura ha evidenziato parziali convergenze tra musica e linguaggio sul piano temporale, percettivo, motorio e strutturale, ma tali convergenze non autorizzano a sovrapporre i due domini né a dedurne automaticamente esiti educativi (Patel, 2008; Leman, 2007; Godøy & Leman, 2010).

La teoria della semplicità, costruito elaborato da Alain Berthoz (2011) offre una cornice interpretativa utile per leggere questa relazione senza ridurre la complessità dei processi educativi. La semplicità descrive infatti modalità attraverso cui i sistemi viventi rendono agibile la complessità mediante anticipazione, flessibilità, deviazione, cooperazione e ricorso a soluzioni vicarianti. Trasposte sul

¹ Il lavoro è frutto della collaborazione scientifica tra gli autori; l'attribuzione dei paragrafi, tuttavia, è la seguente: Alessio Di Paolo è autore dei paragrafi 1., 4. E 5., Andrea Monaco è autore del paragrafo 2., Flavia Capodanno è autrice del paragrafo 3., Iolanda Zollo è responsabile scientifico del lavoro

piano didattico, tali proprietà orientano l'attenzione verso percorsi non lineari e differenziati, capaci di mantenere l'unità dell'esperienza pur moltiplicando le modalità di accesso e di azione (Sibilio, 2014, 2023).

Muovendo da tali premesse, il contributo propone il costrutto di narrazione musicale incarnata come chiave di raccordo tra i diversi piani teorici. Con questa espressione si intende una sequenza narrativa intenzionalmente progettata in cui parola, ritmo, canto, gesto, movimento e drammatizzazione concorrono alla costruzione condivisa del significato. La proposta viene letta secondo tre passaggi connessi: la radice corporea e relazionale del linguaggio; la trasformazione didattica dei contenuti linguistici attraverso mediazioni multimodali; l'organizzazione di tali mediazioni secondo traiettorie semplici. In questa prospettiva, l'espressione dispositivo bioeducativo semplice, ripresa nelle sezioni successive, non designa un modello empiricamente validato né un dispositivo tecnico, ma una categoria teorico-interpretativa per descrivere una mediazione che integra processi percettivi, motori, affettivi, cognitivi e sociali. L'obiettivo è dunque chiarire la coerenza concettuale della proposta e le sue potenzialità educative, distinguendole dagli effetti sullo sviluppo linguistico che richiedono specifica verifica empirica.

2. Le radici corporee e relazionali del linguaggio

Prima di strutturarsi come sistema formale di segni, il linguaggio si manifesta come esperienza di relazione (Bruner, 1983; Stern, 1985; Terrace et al., 2022). Nei primi mesi di vita, pur non disponendo ancora della parola, il bambino comunica attraverso sguardi, sorrisi, pianti, vocalizzi e movimenti corporei che costituiscono un repertorio preverbale mediante cui entra in contatto con l'altro e partecipa a scambi dotati di senso (Bates et al., 1975; Trevarthen, 1979; Northrup & Iverson, 2020). In una fase iniziale molti segnali non sono ancora pienamente intenzionali; è anche la risposta dell'adulto, che li interpreta e li rilancia, a inserirli progressivamente entro una cornice comunicativa condivisa (Bates et al., 1975; Donnellan et al., 2020).

La letteratura sullo sviluppo infantile ha descritto tali scambi come proto-conversazioni (Trevarthen, 1979; Gratier et al., 2015; Nguyen et al., 2023), caratterizzate da alternanza dei turni, modulazioni vocali e sintonizzazione affettiva (Stern, 1985). In questa fase parola e suono sono strettamente intrecciati: il parlato rivolto al bambino presenta marcate variazioni melodiche e ritmiche, mentre le vocalizzazioni infantili si inseriscono nel flusso dell'interazione. La *communicative musicality* di Malloch e Trevarthen (2009) consente di leggere proprio questa organizzazione temporale e affettiva come una delle condizioni originarie dell'incontro comunicativo.

L'accesso alla lingua non può quindi essere ricondotto alla sola esposizione a input verbali, ma va compreso in rapporto alla qualità delle interazioni entro cui tali input acquistano significato. Bruner (1983) colloca l'acquisizione linguistica all'interno di formati interattivi ricorrenti, come routine di gioco e di cura, nei quali l'adulto sostiene la partecipazione mediante forme di *scaffolding* (Wood et al., 1976). In modo complementare, gli approcci *usage-based* riconducono la costruzione linguistica alla capacità di leggere le intenzioni comunicative e di individuare regolarità nell'uso, cioè a processi di *intention-reading* e *pattern-finding* che operano nell'esperienza condivisa (Tomasello, 1999, 2003, 2009; Behrens, 2009).

La prospettiva storico-culturale di Vygotskij (1978) offre un ulteriore fondamento a questa lettura: le funzioni psichiche superiori compaiono dapprima

sul piano interpsichico e successivamente su quello intrapsichico. Il linguaggio nasce dunque *inter homines* e viene progressivamente interiorizzato attraverso pratiche comunicative culturalmente situate. Il bambino non acquisisce le competenze linguistiche in isolamento, ma partecipa a una comunità nella quale *osserva, interpreta e ricostruisce* attivamente regolarità e significati (Vygotskij, 1990). Una volta interiorizzata, la parola diventa anche strumento di organizzazione dell'attenzione, della memoria e dell'azione, mostrando come lo sviluppo linguistico si intrecci alla più ampia riorganizzazione delle funzioni cognitive.

Pur muovendo da presupposti epistemologici differenti, questa concezione presenta punti di convergenza con gli approcci enattivi al linguaggio (Varela et al., 1991; Bottineau, 2010). In tali prospettive, il significato non è inteso come contenuto già formato da trasferire tra menti isolate, ma come esito di attività situate nelle quali corpo, ambiente e relazione concorrono alla costruzione del senso. Il concetto di *participatory sense-making* elaborato da De Jaegher e Di Paolo (2007) sottolinea, in particolare, come l'interazione stessa possa generare forme di coordinazione e di significazione condivisa.

Riprendendo il concetto di *languageing* (Maturana, 1978), Bottineau (2017, p. 19) definisce l'attività linguistica come "*activité incarnée, interactive et située*" (p. 20). Il linguaggio viene così radicato nella relazione e nell'azione: parlare e comprendere implicano una partecipazione corporea che comprende respirazione, prosodia, ritmo, orientamento dello sguardo, gesto e regolazione reciproca dei turni.

Prospettiva storico-culturale ed enattivismo non vanno, pertanto, sovrapposti, ma possono essere posti in dialogo intorno a un punto comune: il linguaggio prende forma entro pratiche sociali e corporee di significazione. La prima evidenzia il ruolo della mediazione culturale e dell'interiorizzazione; la seconda insiste sull'emergere del senso nell'accoppiamento tra soggetto, ambiente e interazione. Questo raccordo consente di interpretare il linguaggio come pratica al tempo stesso storicamente situata, relazionale e incarnata (Bottineau, 2019).

In tale quadro, il bambino può essere considerato un *language builder* (Hagège, 1993), attivamente impegnato nella costruzione del proprio repertorio linguistico. Le traiettorie di accesso alla lingua non sono perfettamente lineari né identiche per tutti: risentono delle esperienze, dei repertori comunicativi, delle pratiche culturali e delle opportunità di partecipazione offerte dai contesti. Questa non linearità assume una particolare rilevanza educativa perché richiama la necessità di predisporre mediazioni flessibili, capaci di differenziare i percorsi senza frammentare l'esperienza comune (Aiello, 2015).

Sul piano didattico, se il linguaggio nasce nella relazione e si realizza attraverso il corpo, anche lo scambio tra insegnante e bambino va considerato come pratica multimodale: parola, sguardo, postura, ritmo, intonazione e gesto partecipano alla costruzione del significato e possono svolgere una funzione vicariante (Sibilio, 2017). Nella scuola dell'infanzia, dove i campi di esperienza intrecciano discorsi, corpo, immagini, suoni e movimento (MIUR, 2012, 2018; MIM, 2025), ogni bambino giunge con un repertorio linguistico, comunicativo e culturale singolare. La pluralità dei canali, tuttavia, non coincide automaticamente con l'inclusione: suono, ritmo, gesto e movimento diventano risorse inclusive solo quando la progettazione dell'insegnante ne cura l'accessibilità, offre alternative, considera eventuali barriere sensoriali, comunicative e culturali e consente differenti forme di partecipazione

(Chiappetta Cajola & Rizzo, 2016; Sibilio & Aiello, 2018). Su queste condizioni si fonda il passaggio alla trasposizione didattica e alla narrazione musicale incarnata.

3. Il linguaggio come mezzo di trasposizione didattica

Se il linguaggio affonda le proprie radici nell'esperienza corporea e relazionale, esso costituisce anche uno dei principali strumenti attraverso cui il sapere viene reso comunicabile e apprendibile. Insegnare implica infatti costruire uno spazio condiviso di significati nel quale i contenuti possano essere progressivamente interpretati, negoziati e riorganizzati dagli allievi. La comprensione dipende non soltanto dalla correttezza di ciò che viene proposto, ma anche dalla forma attraverso cui esso viene reso accessibile rispetto alle conoscenze pregresse, ai repertori linguistici e alle condizioni cognitive, emotive e percettive dei bambini (Bruner, 1978; Damiano, 2013). In questo senso, il linguaggio non è un semplice veicolo di informazioni, ma parte della stessa trasformazione didattica del sapere.

È in tale prospettiva che si colloca la trasposizione didattica, definita da Chevallard (1985, p. 39) come *“il lavoro che di un oggetto del sapere da insegnare fa un oggetto di insegnamento”*. Il sapere non viene dunque trasferito direttamente nel contesto educativo, ma selezionato, riorganizzato e ricontestualizzato. Martinand (1986) amplia questa prospettiva richiamando le pratiche sociali di riferimento, mentre Develay (1995) sottolinea la trasformazione che conduce dai saperi e dalle pratiche ai saperi da insegnare, insegnati e infine appresi. La trasposizione riguarda pertanto anche la scelta delle forme di rappresentazione e di partecipazione attraverso cui un contenuto può diventare esperienza significativa per un determinato gruppo di bambini (Martini, 2012).

Nella scuola dell'infanzia, questo passaggio assume una configurazione fortemente multimodale. L'insegnante non si limita a riformulare verbalmente un contenuto, ma lo rende agibile attraverso oggetti, immagini, azioni, ritmi, gesti, routine, racconti e giochi. La mediazione può così sostenere la partecipazione del bambino entro la zona di sviluppo prossimale (Vygotskij, 1978, 1990), offrendo supporti differenziati e progressivamente rinegoziabili. In tale quadro, la scelta del linguaggio e dei mediatori non rappresenta un elemento esterno alla didattica, ma parte del processo attraverso cui il sapere viene reso percepibile, condivisibile e trasformabile.

Filastrocche, canti, racconti ritmati e drammatizzazioni possono essere letti, in questa prospettiva, come specifiche forme di trasposizione. Il ritmo segmenta e rende salienti sequenze sonore; la rima richiama somiglianze fonologiche; il canto mette in evidenza durata, accento e andamento prosodico; il gesto e il movimento collegano parole e significati a schemi d'azione; la ripetizione narrativa offre occasioni per anticipare, completare e riutilizzare strutture lessicali e pragmatiche. Tali *affordances* non equivalgono a effetti linguistici garantiti, ma chiariscono in che modo la musica possa concorrere alla trasformazione didattica di contenuti e pratiche linguistiche, integrando dimensione corporea, affettiva e relazionale.

La narrazione musicale incarnata si colloca precisamente in questo passaggio: non coincide con l'aggiunta di musica a un racconto, ma con la progettazione di una sequenza nella quale il significato narrativo viene distribuito e reso esperibile attraverso parola, ritmo, canto, gesto, movimento e interazione. La funzione della musica è quindi *mediativa* e *vicariante*: offre modalità ulteriori per accedere allo stesso nucleo di significato e consente al docente di modulare tempi, intensità, ripetizioni e

forme di partecipazione. È su questa capacità di costruire percorsi differenti verso obiettivi condivisi che il rapporto tra narrazione musicale incarnata e semplicità diventa teoricamente riconoscibile (Berthoz, 2011, 2015; Sibilio, 2014, 2017).

4. Narrazione musicale incarnata e semplicità: una proposta teorica

Alla luce dei passaggi precedenti, il nesso tra linguaggio, musica e semplicità può essere ricondotto al costruito di narrazione musicale incarnata. Con tale espressione si indica, nel presente contributo, una sequenza didattico-narrativa intenzionalmente organizzata nella quale almeno quattro dimensioni operano in modo integrato: una progressione narrativa dotata di coerenza semantica; contenuti linguistici resi percepibili attraverso ritmo, prosodia, ripetizione e canto; azioni corporee quali gesto, movimento e drammatizzazione; forme di interazione che prevedono alternanza dei turni, imitazione, risposta e cooperazione. Ciò la distingue da una generica esperienza musicale o multimodale: l'elemento qualificante è l'integrazione progettata tra sviluppo della narrazione, mediazione linguistica e partecipazione corporea.

La teoria della semplicità di Berthoz (2011), trasposta in ambito educativo, consente di leggere questa integrazione come risposta non riduttiva alla complessità. La semplicità non coincide con la semplificazione del compito, ma con l'individuazione di soluzioni adattive che rendano possibile l'azione conservando la ricchezza della situazione. In questo quadro, la narrazione musicale incarnata può essere interpretata come un dispositivo bioeducativo semplice. L'espressione va intesa in senso teorico: "*bioeducativo*" richiama l'intreccio tra processi percettivi, motori, temporali, affettivi e relazionali; "*semplesso*" indica la possibilità di organizzare tale intreccio mediante percorsi flessibili, anticipatori e vicarianti. Non si tratta, dunque, di un protocollo validato, ma di una categoria euristica utile a descrivere una particolare forma di mediazione didattica.

Questa proposta si fonda anzitutto sulla natura incarnata dell'esperienza musicale. Ascoltare, cantare, produrre ritmo o coordinarsi con altri implica attività percettive e motorie che coinvolgono postura, gesto, temporizzazione e regolazione dell'azione (Leman, 2007, 2012). Analogamente, il linguaggio parlato è sostenuto da prosodia, ritmo, gestualità, orientamento dello sguardo e sincronizzazione interpersonale. La convergenza tra i due domini va pertanto collocata sul piano di alcuni processi e forme di organizzazione dell'esperienza, senza assumere che musica e linguaggio condividano integralmente gli stessi meccanismi o che il trasferimento dall'uno all'altro sia automatico (Patel, 2008).

È utile, a tal proposito, distinguere i fondamenti concettuali dalle evidenze empiriche. Sul piano teorico, studi di neuroscienze cognitive e di *embodied music cognition* hanno documentato relazioni tra elaborazione musicale e linguistica, soprattutto rispetto a temporalità, sequenzialità, pattern e previsione (Patel, 2008; Leman, 2007; Proverbio, 2019). Sul piano empirico, alcuni interventi e studi correlazionali in età prescolare indicano associazioni o miglioramenti in specifiche componenti linguistiche, ma il quadro non è uniforme. Vidal et al. (2020), in uno studio randomizzato con bambini di tre-quattro anni, hanno rilevato un maggiore incremento della consapevolezza fonologica nel gruppo che seguiva attività musicali rispetto a un gruppo impegnato in attività artistiche; Bolduc et al. (2021) hanno osservato effetti su alcuni processi fonologici in un programma musicale rivolto a bambini della scuola dell'infanzia. Altri risultati invitano però alla prudenza: Eccles

et al. (2021) non hanno riscontrato differenze significative tra gruppi negli esiti di consapevolezza fonologica e *early literacy* dopo un anno di istruzione musicale.

Ulteriori ricerche contribuiscono a precisare il quadro senza trasformarlo in una relazione causale generale. Franco et al. (2022) hanno mostrato, nelle prime interazioni adulto-bambino, associazioni tra pratiche di canto condiviso e sviluppo del vocabolario; Tsao et al. (2023) hanno rilevato, in bambini prescolari parlanti lingue diverse, relazioni tra percezione e produzione del ritmo musicale, consapevolezza fonologica e conoscenza lessicale. Nel loro insieme, tali studi suggeriscono che ritmo, canto e organizzazione temporale possano offrire condizioni favorevoli per lavorare su aspetti fonologici, prosodici e lessicali, ma differenze di campione, durata, tipo di intervento e misure utilizzate impediscono di assumere la musica come causa generalizzabile di sviluppo linguistico.

In termini didattici, la narrazione musicale incarnata consente di tradurre queste indicazioni in *affordances* educative circoscritte. La struttura ritmica può rendere più salienti segmentazioni e ricorrenze sonore; la melodia e l'intonazione possono richiamare l'attenzione su accento e profilo prosodico; le ripetizioni cantate possono favorire la familiarizzazione con parole e formule; il gesto e la drammatizzazione possono contestualizzare il significato e sostenere la comprensione pragmatica. Queste possibilità descrivono modi di organizzare l'esperienza e non esiti predeterminati: la loro efficacia dipende dal contenuto, dalla qualità della mediazione, dalla frequenza delle esperienze e dalle caratteristiche dei bambini.

Il ruolo del gesto è particolarmente rilevante. Nella prospettiva dell'*embodied music cognition*, il gesto non coincide con il solo movimento necessario a produrre suono, ma costituisce una forma di organizzazione dell'esperienza che connette intenzione, percezione e azione (Leman, 2012; Godøy & Leman, 2010). Nella narrazione musicale incarnata, il gesto può assumere funzione referenziale, ritmica, espressiva o regolativa: può indicare personaggi e azioni, scandire una sequenza, accompagnare parole chiave o segnalare l'alternanza dei turni. La componente corporea diviene così parte della costruzione del significato, non semplice accompagnamento scenico.

La dimensione relazionale trova un ulteriore fondamento nella prospettiva enattiva. Il *participatory sense-making* di De Jaegher e Di Paolo (2007) descrive il significato come processo che può emergere nella coordinazione tra partecipanti. Le attività musicali condivise rendono particolarmente visibili dinamiche di sincronizzazione, risposta e negoziazione reciproca (Moran, 2013). Trasposto sul piano educativo, ciò consente di interpretare canto dialogico, eco ritmico, turn-taking e drammatizzazione non soltanto come tecniche espressive, ma come occasioni in cui il significato linguistico viene costruito nella relazione.

Questa lettura è coerente con il paradigma dell'interazione didattica, nel quale l'apprendimento è considerato fenomeno emergente dall'incontro tra sistemi differenti e dalla regolazione reciproca dell'azione (Sibilio, 2020). Nella narrazione musicale incarnata, l'insegnante può modulare ritmo, pausa, intensità, ripetizione e complessità del gesto in risposta ai segnali dei bambini, rendendo la sequenza narrativa adattabile senza perdere il suo nucleo semantico. Tale regolazione costituisce un primo punto di contatto con la logica semplessa.

Una prima traiettoria semplessa riguarda l'*anticipazione*. Gli organismi viventi agiscono costruendo previsioni sugli sviluppi possibili della situazione (Berthoz, 2011). Musica e narrazione condividono una forte dimensione temporale: pattern

ritmici, formule ricorrenti, pause e successioni narrative generano aspettative che possono essere confermate, variate o sospese. In un contesto didattico, questa prevedibilità relativa può sostenere la partecipazione, poiché consente al bambino di anticipare una parola, un gesto, un ritornello o un passaggio della storia e di intervenire attivamente nella sequenza.

Una seconda traiettoria riguarda la *vicarianza* (Berthoz, 2015; Sibilio, 2017), intesa come possibilità di raggiungere uno stesso obiettivo attraverso percorsi differenti. Nella narrazione musicale incarnata, un significato può essere accessibile mediante parola, immagine sonora, ritmo, gesto, movimento o azione condivisa. La pluralità delle modalità non sostituisce il linguaggio verbale, ma può offrire appoggi alternativi e complementari per comprendere, ricordare, esprimere o prendere parte all'attività.

Tale pluralità, tuttavia, non è di per sé inclusiva. Un'esperienza molto sonora può costituire una barriera per alcuni bambini; un gesto può essere culturalmente ambiguo; una sequenza motoria può risultare poco accessibile; una canzone scelta senza considerare i repertori linguistici della sezione può ridurre, anziché ampliare, la partecipazione. La funzione vicariante diventa quindi pedagogicamente significativa quando l'insegnante predispone alternative, regola intensità e tempi, accoglie differenti modalità di risposta e collega le proposte ai repertori culturali e comunicativi dei bambini (Chiappetta Cajola & Rizzo, 2016). L'inclusione è così un esito della progettazione e della mediazione, non una proprietà automatica della musica.

La *separazione delle funzioni e la modularità* possono essere lette come una terza traiettoria. Ritmo, melodia, parola, gesto, movimento ed emozione costituiscono dimensioni distinguibili, ma integrabili in configurazioni diverse. Il docente può accentuare temporaneamente un modulo -per esempio il ritmo per rendere evidente una scansione sillabica o il gesto per sostenere un significato lessicale -e successivamente ricomporlo con gli altri. Questa possibilità di scomporre senza perdere l'unità consente di graduare la complessità e di adattare il percorso alle esigenze della situazione.

Anche *rapidità e affidabilità* assumono una valenza educativa se interpretate con cautela. Pattern ritmici e formule narrative ricorrenti possono rendere riconoscibili alcuni segnali e facilitare risposte tempestive, soprattutto nelle routine condivise. L'affidabilità non deriva però dalla musica in sé, bensì dalla stabilità di convenzioni costruite nel gruppo: un determinato ritmo può segnalare l'avvio di un turno, una pausa può invitare al completamento, un gesto può richiamare una parola o un'azione. La ripetizione consente così di costruire riferimenti comuni che riducono l'incertezza senza irrigidire l'interazione.

Il principio dell'*anticipazione probabilistica* approfondisce questa dinamica. Ogni sequenza musicale o narrativa combina regolarità e variazione: il bambino formula ipotesi su ciò che potrà accadere e le aggiorna alla luce dello sviluppo dell'esperienza. In ambito linguistico, questa dinamica può essere valorizzata attraverso ritornelli incompleti, rime da completare, pause intenzionali, variazioni prosodiche e successioni narrative prevedibili ma non meccaniche. L'obiettivo didattico non è addestrare alla risposta corretta, bensì creare condizioni per esercitare attenzione, previsione e rielaborazione.

La *deviazione* costituisce una quarta traiettoria. Nella musica, variazione e improvvisazione possono produrre senso proprio attraverso lo scarto rispetto a un

pattern atteso. In una narrazione musicale incarnata, il docente può accogliere un gesto inatteso, una parola proposta dal bambino, una variazione ritmica o un diverso modo di interpretare il personaggio e reintegrarli nella trama. La deviazione diventa così una risorsa per evitare percorsi rigidamente prescrittivi e per riconoscere valore alle differenti modalità di partecipazione.

Infine, *cooperazione e ridondanza* descrivono la natura distribuita della costruzione del significato. Il canto corale, l'alternanza di eco e risposta, la produzione condivisa di suoni e la drammatizzazione richiedono coordinazione e consentono che un medesimo nucleo semantico sia sostenuto da più segnali contemporaneamente. La ridondanza, intesa non come mera ripetizione ma come disponibilità di indizi differenti e convergenti, può aumentare le possibilità di accesso alla situazione comunicativa; la cooperazione permette di trasformare tali indizi in un'esperienza intersoggettiva condivisa (Sibilio, 2023).

Le traiettorie *non lineari* della proposta possono quindi essere sintetizzate in cinque corrispondenze: anticipazione, attraverso pattern, pause e ricorrenze che rendono partecipabile lo sviluppo della sequenza; vicarianza, attraverso modalità diverse di accesso ed espressione; modularità, attraverso la possibilità di isolare e ricombinare parola, ritmo, gesto e movimento; deviazione, attraverso variazione e improvvisazione come risorse per l'adattamento; cooperazione e ridondanza, attraverso la costruzione collettiva del significato mediante segnali convergenti. Queste corrispondenze costituiscono il nucleo teorico della narrazione musicale incarnata come dispositivo bioeducativo semplice e rendono riconoscibile il contributo specifico della proposta: non una tecnica pronta all'uso, ma una cornice per progettare e analizzare mediazioni musicali orientate allo sviluppo linguistico e alla partecipazione.

5. Conclusioni

Le riflessioni sviluppate consentono di ricondurre il rapporto tra linguaggio, musica e semplicità a una proposta teorica unitaria. La radice corporea e relazionale del linguaggio chiarisce perché la mediazione didattica non possa essere ridotta alla sola verbalizzazione; la trasposizione mostra come il sapere diventi insegnabile attraverso forme di rappresentazione e partecipazione; la narrazione musicale incarnata individua una specifica configurazione di tale mediazione, nella quale parola, ritmo, canto, gesto, movimento e interazione sono organizzati attorno a una progressione narrativa. La semplicità consente infine di interpretare questa configurazione attraverso traiettorie di anticipazione, vicarianza, modularità, deviazione, cooperazione e ridondanza.

Su questa base, la narrazione musicale incarnata può essere definita, sul piano concettuale, come un possibile dispositivo bioeducativo semplice: una categoria interpretativa che descrive mediazioni capaci di integrare dimensioni percettive, motorie, affettive, cognitive e sociali senza ridurre la complessità dell'esperienza. Le sue potenzialità educative riguardano l'ampliamento delle modalità di accesso, espressione e partecipazione e la possibilità di rendere più salienti alcuni aspetti fonologici, prosodici, lessicali e pragmatici del linguaggio. Tali potenzialità non equivalgono, tuttavia, a effetti dimostrati. Le evidenze disponibili sono promettenti ma eterogenee e l'inclusività della musica dipende dalle condizioni pedagogiche in cui essa viene proposta: progettazione dell'insegnante, accessibilità sensoriale e comunicativa, flessibilità dei mediatori, attenzione ai repertori culturali e possibilità

di scelta. Il contributo va quindi inteso come una prima sistematizzazione teorica da sottoporre a successive verifiche empiriche, attraverso studi che osservino in modo specifico come differenti configurazioni di narrazione musicale incarnata incidano sulla partecipazione comunicativa e sullo sviluppo linguistico nella scuola dell'infanzia.

Riferimenti bibliografici

- Aiello, P. (2012). *Il cammino della ricerca didattica sul corpo in movimento verso la semplicità. Aspetti epistemologici e metodologici*. Pensa Editore.
- Aiello, P. (2015). Traiettorie non lineari per una scuola inclusiva. In M. Sibilio & P. Aiello (a cura di), *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva* (pp. 19–40). FrancoAngeli.
- Aiello, P. (2017). Creare mondi possibili. Una sfida per la pedagogia dell'inclusione. In M. Sibilio (a cura di), *Vicarianza e didattica. Corpo, cognizione, insegnamento* (pp. 39–54). La Scuola.
- Barsalou, L. W. (2008). Grounded cognition. *Annual Review of Psychology*, 59, 617–645.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093639>
- Bates, E., Camaioni, L., & Volterra, V. (1975). The acquisition of performatives prior to speech. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 21(3), 205–226.
- Behrens, H. (2009). Usage-based and emergentist approaches to language acquisition. *Linguistics*, 47(2), 383–411. <https://doi.org/10.1515/LING.2009.014>
- Berthoz, A. (2011). *La semplicità*. Codice.
- Berthoz, A. (2015). *La vicarianza. Il nostro cervello creatore di mondi*. Codice.
- Bolduc, J., Gosselin, N., Chevrete, T., & Peretz, I. (2021). The impact of music training on inhibition control, phonological processing, and motor skills in kindergarteners: A randomized control trial. *Early Child Development and Care*, 191(12), 1886–1895. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1781841>
- Bottineau, D. (2010). Language and enaction. In J. Stewart, O. Gapenne, & E. A. Di Paolo (Eds.), *Enaction: Toward a new paradigm for cognitive science* (pp. 267–306). MIT Press.
- Bottineau, D. (2017). Du languaging au sens linguistique. *Intellectica*, 68, 19–68.
<https://doi.org/10.3406/intel.2017.1858>
- Bottineau, D. (2019). Cognition, éaction, perculturation: Vers une caractérisation du lexique anglais dans une perspective typologique. *Langages*, 214(2), 91–102.
- Bruner, J. S. (1978). The role of dialogue in language acquisition. In A. Sinclair, R. J. Jarvella, & W. J. M. Levelt (Eds.), *The child's conception of language* (pp. 241–256). Springer-Verlag.

- Bruner, J. S. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. Norton.
- Caracciolo, M. (2014). *The experientiality of narrative: An enactivist approach*. De Gruyter Mouton.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage.
- Chiappetta Cajola, L., & Rizzo, A. L. (2016). *Musica e inclusione. Teorie e strumenti*. Carocci.
- Damiani, P., Cuccaro, A., Gentilozzi, C., & Gomez Paloma, F. (2025). A grammar of embodied education: Ten inspiring principles for embodied cognition-based training. *Embodied Education Journal*, 1(1), 1–23.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. FrancoAngeli.
- De Jaegher, H., & Di Paolo, E. (2007). Participatory sense-making: An enactive approach to social cognition. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 6(4), 485–507.
- Develay, M. (1995). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*. ESF.
- Donnellan, E., Bannard, C., McGillion, M. L., Slocombe, K. E., & Matthews, D. (2020). Infants' intentionally communicative vocalizations elicit responses from caregivers and are the best predictors of the transition to language: A longitudinal investigation of infants' vocalizations, gestures and word production. *Developmental Science*, 23(1), e12843.
- Eccles, R., van der Linde, J., le Roux, M., Holloway, J., MacCutcheon, D., Ljung, R., & Swanepoel, D. (2021). Effect of music instruction on phonological awareness and early literacy skills of five- to seven-year-old children. *Early Child Development and Care*, 191(12), 1896–1910.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1803852>
- Franco, F., Suttora, C., Spinelli, M., Kozar, I., & Fasolo, M. (2022). Singing to infants matters: Early singing interactions affect musical preferences and facilitate vocabulary building. *Journal of Child Language*, 49(3), 552–577. <https://doi.org/10.1017/S0305000921000167>
- Godøy, R. I., & Leman, M. (Eds.). (2010). *Musical gestures: Sound, movement, and meaning*. Routledge.
- Gomez Paloma, F., & Damiani, P. (2021). L'embodiment in educazione: Un collante scientifico tra complessità, semplicità e trasformatività. *Nuova Secondaria*, 38, 270–282.
- Goussot, A. (2015). *La pedagogia speciale come scienza delle mediazioni e delle differenze*. Aras Edizioni.
- Gratier, M., Devouche, E., Guellai, B., Infanti, R., Yilmaz, E., & Parlato-Oliveira, E. (2015). Early development of turn-taking in vocal interaction between mothers and infants. *Frontiers in Psychology*, 6, 1167.
- Hagège, C. (1993). *The language builder: An essay on the human signature in linguistic morphogenesis*. John Benjamins.
- Higgins, L. (2012). *Community music: In theory and in practice*. Oxford University Press.
- Leman, M. (2007). *Embodied music cognition and mediation technology*. MIT Press.

- Leman, M. (2012). Musical gestures and embodied cognition. In T. Dutoit, T. Todoroff, & N. d'Alessandro (Eds.), *Actes des Journées d'Informatique Musicale (JIM 2012)* (pp. 5–7). UMONS/numediart.
- Malloch, S., & Trevarthen, C. (Eds.). (2009). *Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship*. Oxford University Press.
- Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Peter Lang.
- Martini, B. (2012). *Il sistema della formazione ai saperi. Soggetti, oggetti, istituzioni*. Tecnodid.
- Maturana, H. R. (1978). Biology of language: The epistemology of reality. In G. A. Miller & E. Lenneberg (Eds.), *Psychology and biology of language and thought: Essays in honor of Eric Lenneberg* (pp. 27–63). Academic Press.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Annali della Pubblica Istruzione, numero speciale. Le Monnier.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2025). Decreto ministeriale 9 dicembre 2025, n. 221. Regolamento recante Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione.
- Moran, N. (2013). Music, bodies and relationships: An ethnographic contribution to embodied cognition studies. *Psychology of Music*, 41(1), 5–17. <https://doi.org/10.1177/0305735611400179>
- Nguyen, T., Zimmer, L., & Hoehl, S. (2023). Your turn, my turn. Neural synchrony in mother-infant proto-conversation. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 378(1875), 20210488.
- Northrup, J. B., & Iverson, J. M. (2020). Multimodal coordination of vocal and gaze behavior in mother-infant dyads across the first year of life. *Infancy*, 25(6), 952–972.
- Patel, A. D. (2008). *Music, language, and the brain*. Oxford University Press.
- Proverbio, A. M. (2019). *Neuroscienze cognitive della musica. Il cervello musicale tra arte e scienza*. Zanichelli.
- Savage, P. E., Loui, P., Tarr, B., Schachner, A., Glowacki, L., Mithen, S., & Fitch, W. T. (2021). Music as a co-evolved system for social bonding. *Behavioral and Brain Sciences*, 44, e59. <https://doi.org/10.1017/S0140525X20000333>
- Sibilio, M. (2014). *La didattica semplessa*. Liguori Editore.
- Sibilio, M. (2017). *Vicarianza e didattica. Corpo, cognizione, insegnamento*. La Scuola.

- Sibilio, M., & Aiello, P. (2018). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*. EdiSES.
- Sibilio, M. (2020). *L'interazione didattica*. Morcelliana.
- Sibilio, M. (2023). *La semplicità. Proprietà e principi per agire il cambiamento*. Morcelliana.
- Stern, D. N. (1985). *The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology*. Basic Books.
- Terrace, H. S., Bigelow, A. E., & Beebe, B. (2022). Intersubjectivity and the emergence of words. *Frontiers in Psychology*, 13, 693139.
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2009). The usage-based theory of language acquisition. In E. L. Bavin (Ed.), *The Cambridge handbook of child language* (pp. 69–87). Cambridge University Press.
- Trevarthen, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity. In M. Bullowa (Ed.), *Before speech: The beginning of interpersonal communication* (pp. 321–347). Cambridge University Press.
- Tsao, C.-H., Lai, Y.-H., Chen, Y.-L., & Wang, H.-L. S. (2023). Musical rhythm perception and production, phonological awareness, and vocabulary knowledge in preschoolers: A cross-language study. *International Journal of Early Childhood*, 55(1), 27–46. <https://doi.org/10.1007/s13158-023-00355-0>
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. MIT Press.
- Vidal, M. M., Lousada, M., & Vigário, M. (2020). Music effects on phonological awareness development in 3-year-old children. *Applied Psycholinguistics*, 41(2), 299–318. <https://doi.org/10.1017/S0142716419000535>
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.
- Vygotskij, L. S. (1990). *Pensiero e linguaggio* (L. Mecacci, a cura di). Laterza. (Opera originale pubblicata nel 1934).
- Wilson, M. (2002). Six views of embodied cognition. *Psychonomic Bulletin & Review*, 9(4), 625–636.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100.