

Coralità Embodied-Performativa: verso un framework teorico per l'educazione musicale inclusiva nella scuola dell'infanzia e primaria

Giuseppe Sellari ¹

¹ Università degli Studi di Roma Tor Vergata; Giuseppe.sellari@uniroma2.it

Abstract: Il contributo propone la definizione di Coralità Embodied-Performativa, intesa come neologismo concettuale, quale framework teorico per la progettazione di esperienze corali inclusive rivolte alla fascia di età 3-10 anni (scuola dell'infanzia e primaria). Il modello muove dai presupposti dell'Embodied Music Cognition integrandoli con l'Universal Design for Learning (UDL), l'educazione emotiva e i principi dell'inclusione scolastica. La specificità della proposta risiede nell'estensione della dimensione corporea e vocale individuale a quella intercorporea e comunitaria propria del canto collettivo, assumendo la composizione musicale, la progettazione didattica e la pratica performativa come componenti interdipendenti di un'unica architettura pedagogica. Per mostrare come ritmo, vocalità, movimento, gesto, spazialità, dimensione emotivo-espressiva e differenti livelli di complessità possano essere intenzionalmente articolati nella scrittura musicale e nella sua attuazione didattica, nel presente studio teorico-progettuale viene presentato il brano inedito *Alla larga*, alla stretta quale caso esemplificativo. La partitura è concepita come ambiente semi-strutturato capace di offrire molteplici possibilità di accesso, partecipazione ed espressione in relazione alla variabilità dei contesti scolastici, dei livelli di competenza e delle risorse individuali, soprattutto in presenza di bisogni educativi speciali. In tal modo, il contributo mira ad arricchire la riflessione sulla funzione educativa della creazione musicale delineando un modello operativo che assume la composizione come artefatto pedagogico in cui le scelte morfologiche e la dimensione embodied-performativa incorporano principi di accessibilità, multimodalità e differenziazione didattica. La validità del framework resta aperta a successive verifiche empiriche nell'ambito della ricerca educativa e, in particolare, della Design-Based Research in differenti contesti di apprendimento.

Parole chiave: *Coralità embodied-performativa*; educazione musicale e corale; embodied music cognition; universal design for learning; inclusione scolastica.



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. Processi embodied nello sviluppo musicale

Le ricerche neuroscientifiche sullo sviluppo musicale precoce suggeriscono l'esistenza di una predisposizione innata alla musica intesa come dotazione genetica di base che rende possibile, in interazione con l'ambiente, l'acquisizione di competenze musicali (Proverbio, 2025; Kraus, 2024; Gordon, 2017). Tale predisposizione non equivale a una competenza musicale già formata, ma si riferisce a sensibilità iniziali

verso specifiche regolarità temporali, prosodiche e sonore la cui espressione concreta dipende da processi di acculturazione e da esperienze educative precoci. L'ontogenesi delle abilità musicali è infatti il risultato di interrelazioni complesse tra fattori genetici e variabili esperienziali: elementi chiave sono un contesto sociale e sensoriale ricco e sostenente – capace di mantenere e rinnovare l'interesse – e interventi educativi di elevata qualità che, evitando pratiche coercitive, promuovano l'esplorazione autonoma dell'*habitat musicale* individuale (Addessi, 2022; Sellari, 2020; Delalande, 2015; Delfrati, 2008; Tafuri, 2007). Tramite sollecitazioni mirate, sembrerebbe quindi possibile favorire la plasticità neurale nei periodi sensibili dello sviluppo, modulare in modo sostanziale la traiettoria di apprendimento e le rappresentazioni corticali relative alla musica (Hodges & Thaut, 2021; Biasutti, 2015).

Studi recenti indicano che i neonati possono codificare alcune regolarità ritmiche, mentre altre ricerche hanno esaminato l'incremento delle risposte uditive e dei movimenti spontanei in relazione alla musica (Nguyen et al., 2026; Bianco et al., 2026; Sloboda, 2004), come già documentato nelle pratiche delle *canzoni d'azione* (Moog, 1976). Le acquisizioni vocali, gestuali e cognitive che emergono nel primo anno precedono la produzione linguistica e facilitano l'instaurarsi di meccanismi di sincronizzazione interazionale. Tale sincronia – rilevata a partire da Condon e Sander (1974) in neonati di circa dodici ore – consiste in allineamenti temporali tra micro-movimenti corporei e flussi prosodici, processi implicati nella co-regolazione affettiva e nella facilitazione dei flussi di informazioni. Queste azioni, spesso preattentive e automatizzate, contribuirebbero a ridurre il “rumore comunicativo” e a ottimizzare la trasmissione di segnali socio-emozionali (Ferrerri & Lega, 2026).

L'espressione corporea nella comprensione e nella produzione musicale è stata approfondita entro il paradigma dell'*Embodied Music Cognition* il quale sostiene che il corpo e i suoi canali sensoriali modellano la percezione, l'esperienza e l'attribuzione di senso nei confronti degli stimoli sonori (Schiavio & Menin, 2013). La decodifica gestuale dei movimenti implicitamente evocati nella musica determina che l'ascoltatore proietti sull'evento sonoro intenzioni, affetti e stati emotivi già vissuti mediante modalità fisiche analoghe. Tale matrice corporea condivisa consente, inoltre, la trasposizione di schemi espressivi da un dominio all'altro (Fortuna, 2024). Nel quadro di una prospettiva *Embodied Cognition* sul processamento musicale, il corpo assume pertanto la funzione di interfaccia biologica tra stimolo acustico e rappresentazione cognitiva. Leman (2007), considerando l'esperienza musicale come un sistema di relazione tra elaborazioni mentali e fenomeni fisici sonori, propone che l'organismo umano sia predisposto a convertire input energetici sonori in stati neurali intenzionali e, reciprocamente, a trasformare rappresentazioni mentali in atti motori e segnali espressivi. Tale mediazione corporeo-neurale è coerente con evidenze neurofisiologiche sulla sincronizzazione sensomotoria, sull'integrazione percettivo-motoria e sui circuiti fronto-temporali e cortico-subcorticali coinvolti nella produzione e percezione musicale. Sempre secondo Leman, l'*embodiment* presuppone l'esistenza di processi di *mirroring* che agevolano sia la codifica di gesti espressivi in suoni sia la decodifica di suoni in gesti espressivi. Pertanto, una volta accettata l'idea di un legame stretto tra suono e atti motori, ne consegue che l'influenza della percezione musicale sull'azione umana opera anche in senso inverso: il gesto indotto dalla musica può infatti facilitare la percezione musicale stessa (Leman & Maes, 2014).

Nell'apprendimento musicale la fase iniziale, caratterizzata da ascolto e movimento, assume perciò un ruolo cruciale nella ricezione e nella decodifica delle informazioni sonore. A ogni stimolo acustico dovrebbero seguire momenti di silenzio per permettere al nostro cervello di elaborare e acquisire quanto ascoltato. Questa esperienza precoce è funzionale allo sviluppo della consapevolezza musicale e del cosiddetto pensiero musicale (*audiation*): la capacità di percepire e rappresentare internamente il suono in assenza della sua rilevazione esterna (Gordon, 2006). La molteplicità, la ripetizione e la complessità degli stimoli uditivi connessi al movimento forniscono all'individuo le condizioni per costruire un repertorio di suoni il più ampio e ricco possibile.

Analogamente alla sollecitazione linguistica del neonato a stimoli diversificati, è essenziale che le suggestioni musicali non risultino impoverite o superficiali, poiché l'apprendimento si fonda sull'acquisizione differenziale. Le abilità discriminative si affinano infatti solo tramite l'esposizione a parametri sonori variabili e relazionabili tra loro. Tale sperimentazione continua favorirebbe la progressiva estensione e manifestazione di canti e gesti espressivi, fenomeno che si intensifica tra i due e i tre anni quando le produzioni vocali inventive cominciano a mostrare un'organizzazione interna più definita. Nel corso di questa fase i bambini acquisiscono la capacità di imitare frammenti di brani precedentemente ascoltati, accompagnando la ripetizione con movimenti corporei e privilegiando in particolare le parole a maggiore carica semantica (Sloboda, 2004). Questa esperienza rappresenta una risorsa di grande valore per lo sviluppo motorio e cognitivo, anche per quanti vivono una condizione di disabilità. Sebbene intrinsecamente etero e impalpabile, il suono – pur nella sua forma organizzata come musica – è fortemente percepibile e accessibile perché può essere esperito non solo attraverso il canale uditivo, ma anche tramite il tatto e la trasmissione ossea. Il suo potere energizzante stimola mente e corpo e, attraverso il rilascio di neurotrasmettitori quali la dopamina, attiva circuiti cerebrali connessi al piacere, alla memoria e all'attenzione, suscitando risposte emotive e reazioni fisiologiche, come ad esempio il brivido (Goupil & Aucouturier, 2019). In tal senso, il concetto di *embodiment* risulta imprescindibile per comprendere la percezione musicale e le basi sensomotorie dei processi di codifica e decodifica implicati nelle interazioni musicali (Nijs & Bremmer, 2019). Alla luce della nozione di *simulazione incarnata*, discussa da Rizzolatti e Sinigaglia (2006), l'esperienza musicale può essere interpretata come un processo che integra percezione sonora, vocalità e movimento corporeo (Sellari, 2025). Questo principio evidenzia infatti che per poter comprendere la musica è richiesto da parte dell'ascoltatore un atteggiamento attivo che, di rimando, influenza la sua stessa pratica di ascolto. Secondo tale ipotesi, le attività musicali coinvolgerebbero sia la percezione (ascolto, interpretazione) sia l'azione (esecuzione, movimento) per cui l'esperienza musicale potrebbe essere letta come il risultato di questa particolare interazione.

2. Dalla pratica vocale e corale alla Coralità Embodied-Performativa

La musica vocale costituisce una pratica di particolare rilevanza sul profilo estetico, pedagogico e relazionale, in quanto capace di attivare processi percettivi, affettivi e cognitivi che concorrono alla costruzione del benessere individuale e collettivo. La voce, antecedente sul piano filogenetico rispetto alla parola articolata, rappresenta il dispositivo primario dell'espressione fonico-verbale attraverso cui l'individuo veicola

emozioni, sentimenti e stati interni; in tal senso, può essere considerata una manifestazione significativa della soggettività e, al contempo, un indice della condizione complessiva di equilibrio della persona. Da ciò deriva la necessità di promuovere, fin dalla prima infanzia, un'educazione vocale volta alla salvaguardia della funzionalità fonatoria e alla prevenzione di pratiche potenzialmente disfunzionali, al fine di preservarne l'efficacia comunicativa ed espressiva (Sellari, 2017). In questa prospettiva, il canto corale, se adeguatamente orientato nel rispetto delle caratteristiche emmissive di ciascun cantore, può configurarsi come contesto di apprendimento altamente fecondo per favorire processi di co-costruzione dell'esperienza musicale, di sintonizzazione intersoggettiva, di risonanza emotiva e, di conseguenza, per sollecitare forme di partecipazione fondate sull'ascolto reciproco e sulla condivisione (Sellari, 2019).

In una prospettiva di *Embodied Music Cognition*, le pratiche corali, inserite in un impianto didattico laboratoriale a orientamento inclusivo, interculturale, interdisciplinare, multimodale e multisensoriale, possono configurarsi come un'esperienza olistica nella quale canto, movimento ed espressività corporea concorrono alla generazione di significati attraverso una mediazione percettivo-motoria. Tale integrazione attiva processi cognitivi e sensomotori di particolare complessità e, in condizioni progettuali adeguate, può essere considerata plausibilmente favorevole alla regolazione emotiva e a una riduzione di ansia e stress, potenziando al contempo la qualità degli scambi sociali e della partecipazione condivisa. Il canto, inoltre, implica competenze di natura sia intrapersonale sia interpersonale: richiede il controllo posturale, la regolazione del respiro, una corretta gestione degli organi fonatori e un'elevata coordinazione motoria, ma sollecita anche una disposizione all'ascolto di sé e dell'altro, indispensabile per la costruzione di un'interazione significativa. In quanto pratica collettiva, la musica corale alimenta processi associativi e relazionali che incidono sullo sviluppo delle competenze percettive, motorie, cognitive, affettive e sociali, ponendosi come una delle modalità più promettenti per sostenere il benessere di ciascuno. Ciò vale anche nel caso in cui si partecipi alle attività corali attraverso forme alternative all'utilizzo parziale o totale della voce e/o del corpo in movimento (ruoli di ascolto attivo, direzione gestuale, produzione ritmica strumentale, osservazione guidata ecc.), come documentato, tra gli altri, da esperienze quali il *Coro Manos Blancas* e il *Paros Chamber Choir*.

In ambito scolastico, qualora venga progettata e gestita secondo criteri pedagogicamente fondati, l'attività di canto corale può assumere una funzione strategica nell'affrontare la sfida dell'inclusione, in quanto può favorire il consolidamento del senso di appartenenza alla comunità educativa, promuovere la partecipazione attiva ai processi di apprendimento e supportare la crescita culturale sia degli alunni a sviluppo tipico sia di quelli con bisogni educativi speciali. Le evidenze prodotte da un programma di ricerca, progressivamente sviluppatosi tra educazione vocale e musicale, pedagogia speciale e didattica inclusiva (cfr. Sellari, 2020), convergono nel delineare la pratica musicale laboratoriale quale *dispositivo pedagogico* complesso, fondato sull'integrazione tra vocalità, corporeità, regolazione emotiva e processi relazionali. Le indagini sperimentali, condotte mediante protocolli standardizzati, documentano come un intervento metodologicamente strutturato sia in grado di incidere significativamente sui processi di coordinazione sensomotoria, organizzazione respiratoria, autoregolazione psicofisica e maturazione delle competenze comunicativo-relazionali.

Gli esiti, rilevati tanto nei contesti riabilitativi quanto in quelli educativi, attestano benefici in termini di funzionalità vocale, consapevolezza corporea e prevenzione delle disfunzioni fonatorie, nonché di potenziamento dell'empatia, del decentramento socio-cognitivo e della qualità delle interazioni nei contesti di apprendimento inclusivi. Nel loro complesso, tali risultati sostengono una riconcettualizzazione della vocalità non come mera abilità esecutiva, bensì come costrutto multidimensionale, intimamente connesso ai processi di evoluzione, partecipazione e benessere. In questa prospettiva, il canto corale e le pratiche musicali multimodali si configurano quali efficaci mediatori educativi, capaci di promuovere percorsi di crescita integrale e di qualificare la scuola inclusiva come contesto di coinvolgimento attivo, *agency* e sviluppo umano. Di conseguenza, è importante rimarcare come, in *assenza* di accorgimenti progettuali, la pratica corale possa a sua volta generare barriere (vocali, uditive, sensomotorie, performative, culturali ecc.), per cui è necessario distinguere l'intenzione inclusiva, la flessibilità partecipativa e l'accessibilità attraverso una costante verifica empirica dell'esperienza volta ad accertare l'effettiva realizzazione degli obiettivi, compreso il senso di appartenenza percepito dai partecipanti.

Il progressivo consolidamento della letteratura scientifica relativa all'*Embodied Music Cognition* –declinata nei filoni di ricerca sulla voce dell'*embodied speech* (Borghi & Cimatti, 2010), dell'*embodied singing* (Paparo, 2016) e della *vocal performance* (Jiang & Wu, 2025), con una crescente attenzione ai processi sensomotori e interocettivi – potrebbe fornire, pertanto, un solido quadro teorico ed empirico di partenza per la progettazione di repertori e pratiche educative inclusive in cui il canto, lo sviluppo della vocalità, la dimensione emotiva e corporea, l'educazione musicale ed estetica e i principi dell'accessibilità didattica possano convergere in un approccio integrato, volto a favorire in modo efficace i processi di crescita individuale, relazionale e sociale a partire dalla scuola dell'infanzia e primaria.

3. Embodiment e Universal Design for Learning: progettare laboratori di canto corale accessibili e plurali

In una prospettiva pedagogica coerente con l'*Universal Design for Learning* (Meyer, Rose, 2025; Murawski et al., 2021), l'educazione vocale e corale a scuola può essere interpretata come un campo privilegiato per ripensare, in chiave flessibile e accessibile, obiettivi, materiali, strategie didattiche e forme di partecipazione assumendo la pluralità dei profili di apprendimento come risorsa e non come ostacolo. In tale quadro, la qualità del contesto formativo, concepito come ambiente di crescita non coercitivo e orientato alla libera esplorazione, costituisce una variabile di cruciale rilevanza nei processi di sviluppo musicale. Un ecosistema educativo connotato da un'elevata ricchezza e diversificazione degli stimoli, unitamente a una dimensione sensoriale immersiva, multidimensionale ed evocativa, è infatti in grado di sostenere la motivazione intrinseca, alimentare atteggiamenti euristici autodiretti e promuovere processi di acculturazione precoce alla musica creando al contempo condizioni favorevoli allo sviluppo di competenze trasversali (*life skills*, cfr. Sellari & Visioli, 2020).

L'approccio UDL consente di tradurre tali acquisizioni in scelte didattiche orientate alla personalizzazione senza segregazione, poiché invita a predisporre percorsi plurimi di accesso, di espressione e di coinvolgimento, capaci di rispondere alla variabilità interindividuale dei bambini e alle diverse modalità con cui essi incontrano,

comprendono e rielaborano l'esperienza sonora. In questo senso, la musica non va considerata soltanto come oggetto di apprendimento, ma come *ambiente relazionale e cognitivo* nel quale si intrecciano ascolto, azione, imitazione, memoria e risonanza emotiva. In questa cornice, la pratica corale assume un valore particolarmente rilevante poiché integra voce, corpo e relazione in un dispositivo che può essere reso coerente con i principi dell'UDL attraverso specifiche scelte compositive, didattiche e relazionali: da un lato offre molteplici opzioni partecipative, consentendo a ciascun componente di contribuire secondo le proprie possibilità e potenzialità; dall'altro, valorizza canali sensoriali e motori diversi, rendendo l'apprendimento musicalmente significativo anche per alunni con disabilità o con specifiche fragilità espressive e comunicative. L'attività di canto corale, se così concepita, non richiede uniformità, ma *armonizzazione della differenza*: il bambino può ascoltare, imitare, rispondere, muoversi, partecipare silenziosamente, assumere ruoli diversi nel corso dell'esperienza sperimentando una forma di appartenenza che non annulla la singolarità ma la connette in una trama comune. In tale prospettiva, la dimensione *embodied* non riguarda soltanto il nesso tra suono e gesto, bensì anche la possibilità di generare significati attraverso l'interazione tra percezione sonora, regolazione corporea e co-costruzione relazionale. Le pratiche corali laboratoriali diventano allora dispositivi di accessibilità cognitiva e affettiva perché permettono di modulare tempi, intensità, complessità e modalità espressive in funzione dei bisogni del gruppo e del singolo. L'UDL, letto in relazione alla musica corale, non si limita dunque a suggerire adattamenti, ma propone un ripensamento strutturale dell'esperienza educativa: obiettivi comuni, percorsi differenziati, esiti plurali e partecipazione autentica. È in questo orizzonte che il laboratorio inclusivo può assumere una funzione strategica nella scuola, favorendo benessere, comunicazione, cooperazione e sviluppo globale della persona, secondo un modello in cui apprendere musica e cantare insieme significa, al tempo stesso, apprendere con il corpo, attraverso il corpo e nella relazione con gli altri.

4. Pratiche vocali e sensomotorie tra scuola dell'infanzia e primo ciclo: ripensare il canto corale attraverso la Coralità Embodied-Performativa. Il caso esemplificativo del brano *Alla larga, alla stretta*¹.

Il brano corale *Alla larga, alla stretta*, ideato dall'autore nel quadro del presente studio per bambini della scuola dell'infanzia e del primo ciclo della scuola primaria, consente di delineare un modello teorico-progettuale all'interno del quale la scrittura musicale assume lo statuto di *dispositivo pedagogico embodied*. Tale prospettiva scardina la dicotomia tradizionale che separa il repertorio corale dalla metodologia didattica. Le raccolte di canti destinate alle istituzioni scolastiche cessano così di essere concepite come materiali preesistenti o neutrali da adattare a posteriori mediante strategie compensative. Si configurano, al contrario, come un *artefatto progettuale originario*, le cui scelte morfo-sintattiche e strutturali incorporano, sin dalla fase ideativa, precise ipotesi sull'apprendimento, sull'inclusione e sullo sviluppo personale. In questa forma, la

¹ Il brano, composto da Giuseppe Sellari su testo tradizionale, è disponibile in coda a questo articolo. Per accedere al file audio cliccare sul seguente link:

<https://drive.google.com/file/d/172MJuqxxETyX7Arvos0bypUrwsEDyX/view?usp=sharing>

composizione diventa nucleo generatore dell'azione educativa inclusiva, traducendo in architettura sonora un orizzonte teorico transdisciplinare che sintetizza i vettori dell'*Embodied Music Cognition*, dell'*Universal Design for Learning* (UDL) e dell'educazione vocale-affettiva. L'impianto strutturale adottato presenta elementi di coerenza con la prospettiva della *Design-Based Research* – in cui la modellizzazione dell'artefatto didattico non rappresenta una mera traduzione applicativa della teoria, ma una modalità euristica di produzione della conoscenza pedagogica attraverso la prassi compositiva – che potrà costituire il quadro metodologico per successive fasi di implementazione, osservazione e riprogettazione del modello in contesti educativi reali.

L'architettura profonda del brano *Alla larga, alla stretta* – proposto in coda a questo lavoro non come costruito già sperimentato in contesti educativi, ma in veste di prototipo compositivo elaborato per rendere osservabili i principi del *framework* – postula l'apprendimento musicale come un processo emergente, determinato dall'interazione dinamica e non lineare tra corpo, voce, percezione, cognizione, emozione e dinamiche intersoggettive. Ne consegue una radicale rideterminazione semantica della corporeità, la quale non assolve a funzioni accessorie, decorative o meramente esplicative, ma costituisce l'infrastruttura cognitiva primaria attraverso cui il discente co-costruisce il significato musicale. Il movimento cinetico, l'assetto posturale, l'atto respiratorio, l'orientamento topologico, la sincronizzazione motoria e la modulazione del gesto possono infatti costituire un approccio particolarmente efficace di esplorazione e strutturazione sonora. Ciò sarebbe coerente con l'ipotesi che la comprensione profonda si sviluppi tipicamente sul piano sensomotorio, per essere poi, in molti casi, codificata in termini più astratti e riflessivi (Gomez Paloma, 2020). La forma musicale viene così a coincidere con la progressiva organizzazione dell'esperienza vissuta, configurando la partitura come un ambiente di apprendimento *ecologico*.

All'interno di questo quadro di *Coralità Embodied-Performativa*, l'atto compositivo risponde a quattro criteri interdipendenti individuati attraverso una lettura incrociata dei presupposti dell'*Embodied Music Cognition*, dei tre principi dell'UDL (come cornice pedagogico-progettuale di riferimento) e dei nuclei pedagogici dell'educazione vocale ed emotiva verificandone la corrispondenza con le caratteristiche strutturali effettivamente riscontrabili nella partitura. La sistematizzazione teorica di tali principi è stata elaborata nel corso dell'analisi pedagogica del brano esemplificativo, sebbene la loro intenzionalità fosse già presente nella progettazione dell'opera:

- *Multimodalità costitutiva*: voce, gesto analogico, movimento, espressione, *body percussion*, strumentario Orff, organizzazione prossemica, narrazione ed effetti sonori cooperano simultaneamente alla costruzione di senso, distribuendo il carico cognitivo tra molteplici sistemi percettivi. Questa pluralità di linguaggi mira a ridurre la dipendenza dell'accesso al solo possesso di prerequisiti vocali o tecnici – come solitamente avviene nelle attività di canto corale – ampliando le possibilità di partecipazione. In tal modo, l'ambiente si presenta originariamente flessibile consentendo una modulazione delle forme di coinvolgimento in relazione alla variabilità degli apprendenti come presupposto ordinario del progetto, in perfetta consonanza con il *framework* dell'UDL.

- *Progressione della complessità embodied*: Il passaggio a strutture più articolate non è perseguita tramite l'incremento della difficoltà tecnica o l'estensione del virtuosismo esecutivo, bensì attraverso una crescente sinergia di processi somatici, psichici, percettivi e relazionali. Lo sviluppo temporale del brano guida la transizione dalla stabilizzazione della pulsazione isocrona all'integrazione di flussi vocali e respiratori offrendo condizioni per una progressiva espansione della coordinazione collettiva.
- *Pluralità delle modalità partecipative*: Il valore educativo della prassi *corale embodied-performativa* non risiede nell'omologazione delle prestazioni individuali, ma nella possibilità che ciascun partecipante cooperi alla costruzione dell'evento sonoro attraverso configurazioni operative differenziate (vocali, motorie, ritmiche, strumentali, osservative o di ascolto), dotate di pari dignità pedagogica.
- *Iscrizione strutturale della dimensione affettiva*: Le variazioni agogiche e dinamiche, le traiettorie narrative e le mutazioni cinetiche non configurano prescrizioni esecutive estrinseche, ma sono vettori tramite cui l'alunno esplora e interiorizza configurazioni affettive attraverso il corpo e la voce. L'educazione emotiva emerge in tal modo dall'esperienza estetica condivisa, corroborando la tesi neuroscientifica che considera percezione, emozione e cognizione come dimensioni reciprocamente costitutive (Damasio, 2018).

L'analisi della partitura rende osservabili, sul profilo formale e progettuale, i quattro principi individuati. L'indicazione agogica «Andante pedalando» incorpora la pulsazione a uno schema motorio familiare, offrendo un possibile supporto alla propriocezione ritmica. Le polarità prossemiche della «larga» e della «stretta» convertono categorie spaziali astratte in esperienze somatiche vissute, risignificando lo «spazio scenico» come campo dinamico di costruzione del senso. La respirazione condivisa può funzionare come gesto collettivo di sincronizzazione potenzialmente rilevante anche sul piano della co-regolazione neurofisiologica, mentre la macro-narrazione incentrata sul motivo della bicicletta organizza l'esperienza temporale favorendo l'attivazione dei processi mnesici e la tenuta attentiva. La *body percussion* e lo strumentario Orff estendono la natura multimodale del *setting*, sollecitando canali tattili, visivi e cinestetici, mentre elementi extramusicali quali il campanello di bicicletta e il fischio del vigile operano come *cues* attentivi e facilitatori transizionali.

Recenti evidenze di psicofisiologia della musica offrono elementi di plausibilità per l'ipotesi che l'integrazione multimodale possa sostenere processi di attenzione, comunicazione e regolazione affettiva. Gli studi sperimentali condotti sulla convergenza tra espressione e movimento nei contesti vocali (Wu, 2026) attestano che l'attivazione sinergica ed *embodied* amplifica significativamente sia l'espressività percepita sia l'attivazione *autonomico-emozionale positiva* dei soggetti, favorendo la co-regolazione attraverso la rimodulazione della variabilità della frequenza cardiaca (HRV). Inoltre, i dati ricavati tramite metodologie di *eye-tracking* attestano che la performance scenico-corporea catalizza e ancora l'attenzione visiva assumendo un rilievo cruciale: l'approccio performativo può fornire, in una prospettiva inclusiva, una pluralità di indizi visivi, motori e analogici (*affordance*) che fungono da mediatori per la decodifica dell'intenzionalità espressiva e per la sintonizzazione affettiva, offrendo un

supporto teorico alle scelte compositive qui formulate nel *framework* teorico-progettuale della *Coralità Embodied-Performativa* contribuendo a configurarlo come sistema dinamico integrato. La dimensione *performativa* di tale modello non indica necessariamente l'esecuzione pubblica del repertorio, ma l'insieme dei processi attraverso i quali il significato musicale viene costruito nell'azione condivisa: cantare, respirare, muoversi, ascoltare, sincronizzarsi, modulare la propria emissione vocale, rispondere alle azioni degli altri e assumere differenti ruoli sulla base delle proprie risorse e disponibilità costituiscono modalità tramite le quali la coralità viene continuamente realizzata e negoziata.

5. Conclusioni e prospettive: la Coralità Embodied-Performativa come framework teorico-progettuale inclusivo

In sintesi, il brano *Alla larga, alla stretta* si configura come un *prototipo progettuale* di *Coralità Embodied-Performativa* circoscritto alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo della scuola primaria, ma potenzialmente trasferibile, previo opportuno adattamento, ad altri segmenti scolastici in rapporto all'età e alle competenze musicali. In esso, atto creativo e intenzionalità educativa si integrano in un'unica architettura formativa. La partitura diviene pertanto un ambiente volutamente semi-strutturato, aperto alla flessibilità didattica e adattabile alle esigenze di crescita e ai piani di competenza degli alunni così da predisporre condizioni differenziate di coinvolgimento e livelli di sfida sostenibili, modulabili in relazione ai diversi profili degli apprendenti. In tal modo, la progettazione è orientata a sostenere lo sviluppo integrato di abilità musicali, vocali, corporee, cognitive, relazionali ed emotive, evidenziando come la scrittura musicale possa contribuire a configurare requisiti di apprendimento accessibili, multimodali e partecipativi. Pur trattandosi di uno studio teorico-progettuale, suscettibile di successive verifiche empiriche sul campo, il modello proposto contribuisce a ridefinire la funzione della composizione nell'educazione musicale inclusiva, riconoscendole il valore di *atto pedagogico intenzionale*, nel quale ricerca artistica, pianificazione didattica e costruzione incarnata e condivisa del significato musicale possono convergere.

Bibliografia

- Addressi, A.R. (Cur). (2022). *Manuale di metodologia dell'educazione musicale*. UTET, Torino.
- Bianco, R., Tóth, B., Bigand, F., Nguyen, T., Sziller, I., Háden, G.P., Winkler, I., Novembre, G. (2026). Human newborns form musical predictions based on rhythmic but not melodic structure. *PLoS Biology*, 24(2): e3003600. <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.3003600>
- Biasutti, M. (2015). *Elementi di didattica della musica: Strumenti per la scuola dell'infanzia e primaria*. Carocci, Roma.
- Borghi, A.M. & Cimatti, F. (2010). Embodied cognition and beyond: Acting and sensing the body. *Neuropsychologia*, 48(3), 763-773.
- CAST. (2024). *UDL Guidelines 3.0*. Wakefield, MA: CAST. <https://udlguidelines.cast.org>

- Condon, W.S. & Sander, L.W. (1974). Neonate movement is synchronized with adult speech. Interactional participation and language acquisition. *Science*, 183(4120), 99-101.
<https://doi.org/10.1126/science.183.4120.99>
- Damasio, A. R. (2018). *Lo strano ordine delle cose: La vita, i sentimenti e la creazione della cultura*. Adelphi, Milano.
- Delfrati, C. (2008). *Fondamenti di pedagogia musicale*. EDT, Torino.
- Delalande, F. (2015). *Naissance de la musique: Les explorations sonores de la première enfance*. Presses Universitaires de Rennes, Rennes.
- Ferreri, L. & Lega, C. (2026). *Cervello in musica: Che cosa ci dicono psicologia e neuroscienze*. Carocci, Roma.
- Fortuna, S. (2024). L'integrazione multimodale come strumento per un'educazione inclusiva. *Open Journal of IUL University*, 5(10), 137-148.
- Gomez Paloma, F. (2020). Il corpo come dispositivo inclusivo e di conoscenza: Il processo embodied tra emozione e metacognizione. In M. A. Galanti & M. Pavone (Cur.), *Didattiche da scoprire. Linguaggi, diversità, inclusione* (pp. 62–82). Mondadori, Milano.
- Gordon, E. E. (2006). *L'apprendimento musicale del bambino dalla nascita all'età prescolare*. Curci, Milano.
- Gordon, E. E. (2017). *Attività sequenziali di apprendimento musicale: Manuale teorico e pratico*. Curci, Milano.
- Goupil, L., Aucouturier J.-J. (2019). Musical pleasure and musical emotions. *PNAS*, 116 (9), doi:
<https://doi.org/10.1073/pnas.1900369116>
- Hodges, D. & Thaut, M. (2021). *The Oxford Handbook of Music and the Brain*. Oxford University Press, Oxford.
- Jiang, H., & Wu, W. (2025). How embodied cognition affects vocal performance: An integrative review. *Journal of Voice*. Online ahead of print. doi:10.1016/j.jvoice.2025.11.005
- Kraus, N. (2024). *La mente sonora: Come il nostro cervello elabora i suoni intorno a noi*. Hogrefe Editore, Firenze.
- Leman, M. (2007). *Embodied Music Cognition and Mediation Technology*. MIT Press, Cambridge (Mass.).
- Leman, M. & Maes, P.J. (2014). The role of embodiment in the perception of music. *Empirical Musicology Review*, 9(3-4), 236-246.
- Meyer, A., Rose D.H. (2025). *Universal Design for Learning: Principles, Framework, and Practice* (3rd ed.). Wakefield: CAST.
- Moog, H. (1976). *The musical experience of the pre-school child*. Schott, London.
- Murawski, W.W., Scott, K.L., & Dell'Anna, S. (2021). *Universal design for learning in pratica: Strategie efficaci per l'apprendimento inclusivo*. Erickson, Trento.

- Nguyen, T., Bigand, F., Reisner, S., Koul, A., Bianco, R., Markova, G., Hoehl, S., Novembre, G. (2026). Development of auditory and spontaneous movement responses to music in the first year of life. *eLife*, 14, RP107088. <https://doi.org/10.7554/eLife.107088>
- Nijs, L., & Bremmer, M. (2019). Embodiment in early childhood music education. In S. Young & B. Ilari (Eds.), *Music in early childhood: Multi-disciplinary perspectives and inter-disciplinary exchanges* (Vol. 27, pp. 87–102). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-17791-1_6
- Paparo, S. A. (2016). Embodying singing in the choral classroom: A somatic approach to teaching and learning. *International Journal of Music Education*, 34(4), 488-498. <https://doi.org/10.1177/0255761415569366>
- Proverbio, A.M. (2025). *Neuroscienze cognitive della musica: La neurobiologia della mente musicale*. Zanichelli, Bologna.
- Rizzolatti, G. & Sinigaglia, C. (2006). *So quel che fai: Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Raffaello Cortina, Milano.
- Schiavio, A. & Menin, D. (2013). Embodied music cognition and mediation technology: A critical review. *Psychology of Music*, 41(6), 804-814. <https://doi.org/10.1177/0305735613497169>
- Sellari, G. (2017). Educazione vocale e prevenzione delle disfonie in età prescolare: La “Musica educativa” dalla ricerca alla didattica inclusiva. *I Problemi della Pedagogia*, 63(1), 95–111.
- Sellari, G. (2019). Valenza formativa del canto corale nelle pratiche scolastiche inclusive di alfabetizzazione emotiva: Alcune indicazioni operative per la scuola dell’infanzia. *Orientamenti Pedagogici*, 65(1), 141–172.
- Sellari, G. (2020). *La musica, la voce e il canto nel curricolo inclusivo 0–6 anni: Mille sfumature di cielo*. Anicia, Roma.
- Sellari, G. (2025). Embodied music cognition and education nella prospettiva inclusiva del Sistema integrato 0–6 anni. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 5(2), 1-10.
- Sellari, G. & Visioli, T. (Cur.). (2020). *Educare alle emozioni: Promuovere relazioni positive nella scuola*. UniversItalia, Roma.
- Sloboda, J.A. (2004). *Exploring the musical mind: Cognition, emotion, ability, function*. Oxford University Press, Oxford.
- Tafari, J. (2007). *Nascere musicali. Percorsi per educatori e genitori*. EDT, Torino.
- Wu, W. (2026). An experimental study of the fusion of expression and movement on the perception and emotional communication of vocal performances within the framework of embodied music cognition: Using “Partita for 8 Voices” as the medium. *Journal of Voice*, <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/42103573/>. Online ahead of print. doi: 10.1016/j.jvoice.2026.04.007

Alla larga, alla stretta

Musica: Giuseppe Sellari
Testo: Tradizionale

Andante pedalando $\text{♩} = 96$

Percussioni
Body perc.

Voce

Piano

7

Perc. BP

Vo.

Campanello di bicicletta, liberamente *mp con baldanza*

Al-lar-ga, al-lastret-ta

Pf.

13

Perc. BP

Vo.

c'è Pinocchio_inbi-cioletta Al-lar-ga, al-lastret-ta c'è Pinocchio_inbi-cioletta

Pf.

2

19

Perc.
BP

Vo.

mf in volata

A-la-li a-la-là e Pinocchio se ne va. A-la-li a-la-là

Pf.

25

Perc.
BP

Vo.

e Pinocchio se ne...

Pf.

mf con gaiezza

31

Perc.
BP

Vo.

Coreografia: bambini in bicicletta
superandosi e andando in diverse direzioni

Pf.

mp

3

37

Perc.
BP

Vo.

Pf.



43

Perc.
BP

Vo.

Pf.

Campanello di bicicletta

mp con attenzione

Seneva per lamontagna



49

Perc.
BP

Vo.

Pf.

acerca-re la castagna se nevaper lamontagna acerca-re la castagna



4

55

Perc. BP

Vo. *mf in volata*
 A-la-li a-la-là e Pinocchio se ne va. A-la-li, a-la-là

Pf. *mp*

61

Perc. BP

Vo. Coreografia: come prima
 e Pinocchio sene... 8

Pf. *f*

67

Perc. BP

Vo. Campanello di bicicletta
 8 1^{loco}

Pf.

73

Perc. BP

Vo.

Pf. *mf con gaiezza*
 8

5

79

Perc. BP

Vo.

Pf.

Campanello di bicicletta

85

Perc. BP

Vo.

Pf.

Lacastagna nonc'èpiù lacastagna nonc'èpiù e Pinocchio ca-degiù!

mf mp con stupore! mf

91

Perc. BP

Vo.

Pf.