

Semplessità e Progetto di Vita tra musica e tecnologie didattiche: traiettorie inclusive

Simplexity and Life Project between music and educational technologies: Inclusive trajectories

*Alessio Di Paolo**, *Anna Rescigno***, *Michele Domenico Todino****

Riassunto

Il contributo esplora il paradigma della *semplessità* quale chiave ermeneutica per governare la complessità insita nella costruzione del Progetto di Vita delle persone con disabilità, collocandosi nel solco delle più recenti riflessioni pedagogiche e normative. Muovendo dall'evoluzione del quadro legislativo e dall'adozione del modello bio-psico-sociale, l'articolo mette in luce la necessità di superare approcci riduzionisti o rigidamente lineari, riconoscendo nella semplessità, una traiettoria operativa capace di tradurre la pluralità in eleganza funzionale. La musica e le tecnologie didattiche emergono come *mediatori semplessi*, strumenti vicarianti che generano partecipazione, simbolizzazione e progettualità, restituendo centralità alla corporeità e alla dimensione relazionale dell'apprendere. In tale prospettiva, il Progetto di Vita non è documento statico, ma *opus aperta*, narrazione esistenziale in continuo divenire, in cui deviazioni, anticipazioni e mediazioni si intrecciano in un cammino rizomatico. La semplessità si configura, dunque, non solo come paradigma epistemologico, ma come *habitus etico ed estetico*, orientato a rendere l'educazione *ars vitae*, capace di sostenere la dignità e l'autodeterminazione di ciascuno.

Parole chiave: Progetto di vita; semplessità; musica; tecnologie didattiche; didattica inclusiva

Abstract

The paper investigates the paradigm of *simplexity* as a hermeneutic key for governing the complexity for constructing the Life Project for persons with disabilities, situating itself within the framework of recent pedagogical and normative reflections. Building on the legislative framework's evolution and the bio-psycho-social model's adoption, the article highlights the necessity of

* Università degli Studi di Salerno; e-mail: adipaolo@unisa.it.

** Università degli Studi di Salerno; e-mail: annrescigno@unisa.it.

*** Università degli Studi di Salerno; e-mail: mtodino@unisa.it.

Doi: 10.3280/ess2-2025oa21059

transcending reductionist or rigidly linear approaches, recognizing in *simplexity* an operative trajectory capable of translating plurality into functional elegance. Music and educational technologies emerge as *simplex mediators*, vicarious instruments that foster participation, symbolization, and projectuality, restoring centrality to corporeality and to the relational dimension of learning. From this perspective, the Life Project is not a static document, but an *opus aperta*, an existential narrative in continuous becoming, where deviations, anticipations, and mediations intertwine along a rhizomatic path. *Simplexity* thus appears not only as an epistemological paradigm but also as an ethical and aesthetic *habitus*, oriented toward conceiving education as *ars vitae*, capable of sustaining the dignity and self-determination of each individual.

Key words: Life Project; simplexity; music; educational technologies; inclusive pedagogy

Articolo sottomesso: 21/09/2025, accettato: 07/11/2025

1. Introduzione¹

Il Progetto di Vita si configura come uno dei punti essenziali su cui ruotano le recenti riflessioni (Friso & Caldin, 2022; Gaspari, 2022; Balzano, 2022; Giacconi et al., 2024) e l'intervento pedagogico inclusivo, inteso come dispositivo culturale ed educativo volto ad affermare il diritto alla crescita e alla vita sociale della persona con disabilità. Esso non andrebbe inteso come un atto di programmazione o come un piano operativo, ma come una visione pedagogica articolata e flessibile, fondata su un rinnovato rispetto della singolarità, dei diritti e delle risorse di ciascuno e che induce a concepire l'individuo non più come “oggetto (passivo) del/nel progetto, ma come soggetto (attivo) protagonista di un percorso che tenga conto anche delle sue necessità identitarie o più semplicemente di desiderio” (Biancaluna & Canevaro, 2019, p. 1).

¹ Il lavoro è frutto della collaborazione scientifica tra gli autori; tuttavia, l'attribuzione dei paragrafi è la seguente. Alessio Di Paolo è autore dei paragrafi 1. “Introduzione”; 3. “La semplessità come traiettoria non lineare dell’agire didattico”, 4. “Tecnologie didattiche e musica come modus operandi per la strutturazione di un Progetto di Vita” con i relativi sottoparagrafi, 5. “Conclusioni” e co-autore del paragrafo 2. “Il Progetto di Vita: sfide e opportunità nell’era della complessità educativa”; Anna Rescigno è co-autrice dei paragrafi 1. “Introduzione”, 4. “Tecnologie didattiche e musica come modus operandi per la strutturazione di un Progetto di Vita” e 5. “Conclusioni” e autrice del paragrafo 2. “Il Progetto di Vita: sfide e opportunità nell’era della complessità educativa”; Michele Domenico Todino è supervisore scientifico dell’intero lavoro.

Il *progetto individuale*, in tale ottica, ha trovato una sua base normativa di partenza nella Legge n. 328/00 “*Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali*”, laddove, all’articolo 14, si dispone la sua realizzazione e si indica come i vari interventi a supporto della vita di una persona con disabilità dovrebbero essere coordinati all’interno di un momento di sintesi volto ad evitare contrapposizioni o vuoti di sostegni in un’ottica di un unitario sviluppo della persona, che “*cessa di essere oggetto del progetto per diventare soggetto*” (*Ibidem*). Il cambiamento radicale è avvenuto con l’adozione del modello bio-psico-sociale che, valutando la salute nel suo complesso attraverso le tre dimensioni *biologica, psicologica e sociale*, consente una visione più completa di quella prevista dal modello dell’ICIDH. In particolare, l’ICF considera che una persona abbia una determinata situazione di salute in ragione di specifiche caratteristiche psicologiche, marcate in relazione ad un contesto sociale di riferimento, sintetizzando “*le due prospettive, quella medica e quella sociale, incorporando la significatività e la forza di entrambe, e superando le rispettive debolezze*” (Crispiani, 2016, p. 35). La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità (2006) si inserisce pienamente nel quadro normativo e pedagogico del Progetto di Vita, rafforzando il diritto universale all’inclusione e all’autodeterminazione ossia il riconoscimento della capacità di scelta autonoma e indipendente dell’individuo (Sabatini, 2008).

Su questa stessa linea si muove il Decreto legislativo n. 62 del 2024, che dà un nuovo fondamento a questi principi, conferendo un evidente valore giuridico al Progetto di Vita attraverso un impianto sia culturale che operativo grazie al quale la persona con disabilità viene messa al centro del percorso educativo e sociale. In esso è esaltata una partecipazione consapevole, alimentata da un sistema di servizi che sappia operare in modo integrato e continuativo tutti gli attori e le istituzioni che possano favorire il cammino delle persone con disabilità.

Questa trasformazione non è solo teorica, ma traccia con sé un cambiamento di sguardo radicale. La disabilità non è più interpretata come un ostacolo fisso da correggere o compensare, ma come una condizione umana complessa, che richiede accompagnamento, ascolto e valorizzazione (Gogging, 2009). Diventa dunque fondamentale adottare pratiche educative capaci di adattarsi alle situazioni reali, attente ai contesti e orientate alla riflessione e al cambiamento; solo così diviene possibile costruire percorsi realmente inclusivi, in cui la persona con disabilità sia protagonista attiva della propria esistenza e non più semplice destinataria di interventi altrui (Robeyns, 2021).

La costruzione del Progetto di Vita, quindi, pone sfide rilevanti alla scuola e ai formatori, chiamati ad agire all’interno di un sistema educativo complesso, dinamico e pluralistico, che richiede competenze progettuali, sensibilità relazionale, capacità di mediazione e visione sistemica e in cui le istituzioni educative dovrebbero

promuovere interventi formativi finalizzati a costruire e/o sviluppare in azione capacità e competenze per fronteggiare la complessità. (Sibilio, 2014)

In tale prospettiva, esso rappresenta dunque un'occasione non soltanto di programmazione, bensì di trasformazione e di socializzazione, costruita progressivamente a partire dal dialogo tra la persona, la famiglia, la scuola, il territorio (Epstein, 2019), anche attraverso l'uso di tecnologie didattiche e di linguaggi espressivi in grado di assumere la forma di strumenti *semplessi*, cioè mediatori di senso e di partecipazione, generatori di esperienze fruibili e motivanti (Heafner, 2004). Costruire, dunque, un Progetto di Vita, in armonia con quanto suggeriscono gli orientamenti legislativi e i diritti inviolabili della persona, vuol dire mettere in atto una particolare congiunzione di indirizzo culturale, di dispositivi pratici, di sensibilità educativa, per far sì che la complessità del reale abbia in sé stessa una sua chiarezza, possa essere veramente vissuta e indirizzata al benessere. Muovendo da tali premesse, il contributo intende presentare una prima forma di riflessione su una possibile *contaminatio* tra arti espressive, in particolare la musica, e semplessità quale *modus operandi* per promuovere un uso consapevole delle nuove tecnologie, coerentemente ai *principia* sui quali si fonda il Progetto di vita, passando in primis attraverso una descrizione pedagogico-normativa recente, per poi descrivere l'approccio semplesso proposto da Alain Berthoz (2011) come traiettoria non lineare dell'agire didattico e chiudendo la descrizione attraverso una possibile connessione tra musica, tecnologie didattiche e semplessità quali chiavi di decifrazione e fronteggiamento delle complessità progettuali e interconnesse ad una logica operativa legata al Progetto di Vita in tutte le sue articolazioni.

In questa direzione, il Progetto di Vita si configura come un dispositivo educativo e culturale capace di tradurre la complessità dell'esistenza in una trama di *possibilità formative*, in cui la musica e la semplessità si intrecciano armonicamente come linguaggi privilegiati di mediazione e di senso. La musica, in particolare, intesa quale arte della relazione e dell'armonia, si offrirebbe come spazio in cui l'individuo possa riconoscere e riorganizzare la propria esperienza, trasformando l'*ascolto* in forma di conoscenza e la *risonanza* in pratica inclusiva. Parallelamente, la semplessità, nella prospettiva di Berthoz (2011), diviene la chiave euristica e metodologica per interpretare l'azione educativa non come semplificazione riduttiva, ma come capacità di elaborare strategie elastiche, intuitive e coerenti con la variabilità dei contesti e delle persone.

L'incontro, pertanto, tra musica e semplessità consentirebbe così di restituire al Progetto di Vita la sua natura dinamica e generativa, intendendolo non un dispositivo statico di pianificazione, ma un *processo* continuo di rielaborazione identitaria e di apertura all'altro, in cui l'educazione assume la forma di un'esperienza estetica e, al contempo, cognitiva. In tale prospettiva, l'inclusione non si ridurrebbe a mera integrazione funzionale, ma si declinerebbe

come costruzione condivisa di significati, come ricerca di equilibrio tra emozione, individualità e collettività.

Il Progetto di Vita, sostenuto dalla musica e orientato dalla semplessità, divrebbe così un campo di sperimentazione pedagogica in grado di riconoscere la persona con disabilità quale individuo pienamente capace di interpretare la complessità di cui è parte integrante, di *narrarsi* attraverso molteplici linguaggi e di partecipare alla costruzione del proprio futuro formativo e umano. Solo in questa prospettiva olistica, la scuola e i contesti educativi possono farsi realmente *luoghi di vita*, dove il progetto personale si intreccia con la dimensione comunitaria e la musica, nella sua intrinseca vocazione relazionale, diviene metafora e strumento di una didattica inclusiva, capace di accordare le differenze senza annullarle, restituendo *senso e valore* al principio di umanità che ne è il fondamento.

2. Il Progetto di Vita: sfide e opportunità nell'era della complessità educativa

La progettazione di un'offerta educativa autenticamente inclusiva in favore di un discente con disabilità introduce una complessità strutturale e dinamica che resiste a ogni tentativo di riduzionismo in quanto ogni individuo reca con sé una fitta maglia, unica e irripetibile di bisogni, di capacità, di relazioni, di esperienze e di situazioni ambientali, che si intrecciano in rapporto reciproco e si trasformano nel tempo (Aiello, 2018). La sfida pedagogica, dunque, consisterebbe nell' evitare di cadere nell'errore dell'uniformità, tentando di non rispondere alla complessità con mezzi semplificativi o con procedure standardizzate e preconfezionate che, alla fine, si tradurrebbero in un appiattimento dell'esperienza educativa e in una sterile gestione amministrativa della diversità (Goussot, 2015). D'altro canto, anche l'atteggiamento eccessivamente analitico porterebbe ad una paralisi descrittiva e all'accumulo di informazioni che non generano nessuna azione, rischiando di bloccare ogni possibilità trasformativa. Un traguardo di una didattica efficace è frutto di un'azione condivisa (Booth, 2011), indirizzata a valorizzare tutte le differenze soggettive e ad affermare l'equità dei diritti, implicando l'agire professionale finalizzato a realizzare il successo formativo di *tutti e ciascuno* (Sibilio & Aiello, 2015).

La mappatura dettagliata delle fragilità o delle differenze, se non si traduce in azione educativa generativa, perde la sua forza propulsiva per cui l'azione educativo- pedagogica dovrebbe essere in grado di decifrare e attraversare la complessità, senza negarla né subirla, ma rendendola *agibile* attraverso un allineamento consapevole dell'insegnamento ai bisogni educativi del discente (Aiello et al., 2023), dunque un pensiero che si fonda su principi di organizzazione funzionale, in grado di individuare regole semplici per affrontare situazioni complesse, agendo in modo flessibile, creativo e situato, mettendo in atto

comportamenti orientati a risolvere la tradizionale tensione dualistica tra chi insegna e chi apprende (Sibilio, 2015).

Ciò che fonda la missione di un educatore è l'intenzione di esplorare, mettersi in gioco, provare vie *inusitate* (Callimaco, trad. 1996), ricorrere a metodi di comunicazione alternativi che possano tradurre il pensiero con maggior efficacia. Questa attitudine aperta e creativa non solo rinnova l'azione educativa, ma la definisce; l'accoglienza dell'inatteso e la disponibilità a ricevere il nuovo, rendono l'educazione non solo più incisiva, ma anche più comprensiva e rispettosa della varietà dei vissuti umani (Iaccarino, 2022). È nella duttilità di pensiero e nella capacità di ascolto intenso che risiede il segreto di un insegnamento che si faccia autentica relazione, dialogo che s'apre a prospettive nuove, costituito dalle sfaccettate trame di ogni individualità in grado di affrontare la complessità dell'educazione e che comporterebbe il rifiuto della linearità dei percorsi formativi. Ciascun allievo/a, infatti, può giungere ad uno stesso obiettivo da direzioni diverse, con tempi e metodi diversi. La scuola non avrebbe il compito di uniformare i percorsi, ma di renderli possibili a ciascuno/a alunno/a secondo il proprio percorso, fornendo opportuni mezzi e strumenti, nonché adeguate garanzie e sostegni. Ciò richiede una concezione dell'educazione che sia flessibile e situata, che non si affidi ad un modello rigido, ma conti sull'imprevisto quale parte integrante del processo educativo (Hattie, 2023). Un punto cardine di questo approccio riguarda la valorizzazione della componente corporea dell'apprendimento, spesso sottovalutata rispetto a una visione unicamente cognitiva. Le azioni, i gesti, le posture e i ritmi del corpo entrano a far parte del costruirsi dell'autonomia e della capacità di scegliere, soprattutto per i discenti con Bisogni Educativi Speciali (Aiello, 2012). Intrecciare corpo, mente, ambiente significa progettare esperienze educative complessive, in cui la persona non sia considerata *summa* di funzioni da incrementare, bensì unità dinamica da affiancare nello sviluppo (Caruana & Borghi, 2016).

Un ulteriore aspetto da sottolineare è l'acquisizione dell'autonomia personale, non riferita tanto all'*auto*-idoneità funzionale quanto alla capacità di assumersi responsabilità e di prendere decisioni che abbiano per la persona un effettivo significato esistenziale (Sibilio, 2023; Beatini et al., 2024). Risulta chiaro, pertanto, che formare alla complessità significa favorire la resilienza cognitiva-operativa, promuovendo competenze metacognitive, capacità di problem solving, spirito critico e flessibilità mentale. In altri termini, l'obiettivo non è quello di proteggere gli allievi dalle durezze della vita, ma di fornire loro idonei strumenti e strategie per affrontare, adattare, trasformare le situazioni complesse che si presenteranno lungo il percorso della loro vita.

Quando l'azione educativa si fonda su questi presupposti, diventa possibile affrontare anche la dimensione pluridimensionale del Progetto di Vita, che richiede il coordinamento di variabili educative, relazionali, sociali, sanitarie e

istituzionali. Solo un'azione pedagogica messa in atto da docenti che si configurano come *leve del cambiamento* (Ainscow, 2005), capaci di leggere e riorganizzare la complessità in modo essenziale e personalizzato potrebbe dar forma a percorsi significativi, in cui la persona con disabilità non venga ridotta a un insieme di bisogni o deficit, ma riconosciuta nella sua capacità progettuale e di autodeterminazione (Cottini, 2016).

Questa prospettiva rende il Progetto di Vita un processo dinamico e partecipato, nonché un percorso evolutivo che si gioca nell'interazione tra bisogni soggettivi e opportunità ambientali, tra supporti e risorse a disposizione, tra diritti di scelta e doveri di responsabilità comune (Pavone, 2009). L'efficacia educativa è dunque legata alla capacità degli attori coinvolti, insegnanti, educatori, famiglie e servizi, di sapersi attivare come veri e propri facilitatori di esperienze, assemblando contesti capaci di far sbocciare autonomie.

Affrontare la sfida del Progetto di Vita nell'epoca della complessità educativa richiede, pertanto, un profondo ripensamento della pratica pedagogica. Non si tratta solamente di conoscere la normativa o di compilare documenti, ma di costruire ogni giorno un'educazione che abiti la complessità (Ceruti & Bellusci, 2020) senza temerla, che sappia individuare punti di appoggio semplici ma solidi, che mantenga il focus sulla persona e non sulle procedure, e che riconosca nell'adattabilità, nella creatività e nella riflessività le sue risorse più potenti. Tali obiettivi trovano un interessante punto di ancoraggio con la teoria della semplessità, proposta dal neuroscienziato Alain Berthoz (2011) che, studiando il comportamento delle specie animali, ha posto in rilievo come queste ultime siano in grado di affrontare le multiformi complessità mediante il ricorso a proprietà e regole d'uso in grado di favorire un'azione non lineare finalizzata a fronteggiare i problemi senza schemi predeterminati, bensì mediante il ricorso alla non linearità, quale azione dotata di senso in grado di orientare l'individuo e che, curvata in una dimensione didattica, consentirebbe al docente di ricercare costantemente nuove traiettorie, in particolare inclusive, in grado di fornire nuove chiavi ontologiche nella lettura dei Bisogni Educativi, nonché tracciati epistemologici per potervi dare soluzione in maniera originale e, al contempo, efficace.

3. La semplessità come traiettoria *non lineare* dell'agire didattico

La semplessità, nel solco teorico inaugurato da Alain Berthoz (2011), si presenta come una chiave ermeneutica capace di tradurre la complessità in *eleganza operativa* (Di Gennaro et al., 2018), restituendo al gesto educativo la sua intrinseca tensione verso l'adattamento creativo. In ambito didattico, essa appare come “*una strategia operativa fondata sull'identificazione di principi re-*

golatori dell'azione didattica attraverso l'individuazione di pattern di funzionamento che consentano di decifrare una complessità formativa fronteggiabile in termini di elaborazione e decisione tra opportunità alternative" (Sibilio, 2015, p. 478). Non si tratta di ridurre la molteplicità a un ordine schematico e rigido, quanto piuttosto di ricomporre il molteplice in un atto didattico dotato di senso, laddove il docente non si limiti a trasmettere conoscenze, ma divenire *architetto di mondi possibili* (Berthoz, 2013), artefice di traiettorie formative. In questa prospettiva, la semplessità in didattica si presenta come un *modus agendi* che disattende il determinismo lineare per accogliere la circolarità delle relazioni e la dimensione emergente del processo educativo. La linearità, in tal senso, rischia infatti di ridursi a "un determinismo causa-effetto nell'azione didattica" e a una "negazione della dimensione incarnata e situata dell'agire didattico" (Sibilio & Zollo, 2016, p. 51). Il paradigma lineare traduce l'educazione in sequenze predeterminate e ripetitive, incapaci di cogliere la singolarità dell'individuo e la contingenza del contesto. La semplessità, invece, si inscrive nel registro di un'ermeneutica della pluralità e della *proteiformità*, deconstruendo le posture didattiche rigide e aprendo alla plasticità di un agire che si reinventa continuamente, come il corpo stesso che abita lo spazio e lo plasma nel dialogo con l'ambiente (Sibilio & Galdieri, 2022).

È in questa logica che il Progetto di Vita dell'educando trova una possibilità di fioritura. Lungi dall'essere una linea retta che procede da un punto d'origine a un termine finale, il Progetto di Vita è un *cammino rizomatico*, un intreccio di esperienze, desideri, apprendimenti e deviazioni. La semplessità, applicata all'agire didattico, ne diventa dunque la grammatica sottesa, in grado di riconoscere che la persona, nel suo essere bio-psico-sociale, che costruisce sé stessa in un incessante processo di adattamento creativo, in cui la linearità cede il passo a traiettorie multiple e divergenti. Come afferma Berthoz (2013), la vicarianza, uno degli elementi centrali nel paradigma semplesso, è "deviazione creatrice resa possibile dalla diversità" (p. XIV), capacità di sopravvivere e prosperare attraverso soluzioni inedite ai problemi. Questo principio si intreccia con le dimensioni del Progetto di Vita, chiamando in causa la libertà di scelta, la responsabilità e la capacità di proiettarsi nel futuro.

In un orizzonte educativo, la semplessità diventa così la cifra di una didattica inclusiva che riconosce la centralità delle differenze e le trasforma in risorsa. Non a caso, i recenti studi sperimentali sulle pratiche ludico-musicali (Chiappetta Cajola & Rizzo, 2019; Urquiza Esparza et al., 2024; Aulia et al., 2025) mostrano come l'intervento tramite la musica abbia favorito un cambiamento nel modo di vedere l'insegnamento, promuovendo la deviazione dell'azione rispetto alla linearità. La musica, ad esempio, linguaggio intrinsecamente non lineare, diviene metafora e pratica di un agire educativo che si sottrae alle rigidità, stimolando creatività e pensiero divergente. In tal senso, la semplessità

non è solo un costrutto teorico, ma una pratica trasformativa che intreccia corporeità, simbolizzazione e progettualità. Essa richiama la visione del *non est vivere sed valere vita est*, ovvero una vita non consistente nel semplice vivere, ma nell'abitare il mondo *con valore*. Questa prospettiva trova un interessante punto di ancoraggio con la visione semplessa, nella quale il Progetto di Vita potrebbe essere interpretabile non come mera sopravvivenza ma come continuo atto di attribuzione di senso. La semplessità, nel suo valorizzare le proprietà di previsione, inibizione, deviazione, cooperazione e attribuzione di significato (Berthoz, 2011), orienterebbe l'agire didattico a rendere ogni atto educativo una *soglia di senso*, capace di sostenere l'allievo/a nella costruzione della propria identità e del proprio futuro.

Il corpo stesso, come sottolinea Sibilio (2017), diventa dispositivo pedagogico primario: “*le corporeità didattiche si configurano come l'emergenza delle rappresentazioni dell'interazione tra docente, discente ed ambiente*” (p. 318). Qui la semplessità si radica nel movimento, nella gestualità, nella postura, trasformando la relazione didattica in uno spazio incarnato di *co-costruzione di significati*. È in questa dimensione che il Progetto di Vita del discente si articolerebbe non in modo astratto, ma in esperienze concrete che coinvolgono la totalità della persona nelle multiformi dimensioni *mente, corpo, emozioni e relazioni*. In ottica semplessa, il docente assume dunque il ruolo di *mediatore di mondi* (Aiello, 2017), capace di anticipare scenari e al contempo di lasciarsi perturbare dall'imprevisto, riconfigurando la propria azione in funzione delle emergenze che scaturiscono dalla classe. La sua agentività, dunque, non consiste nel mero applicare modelli predefiniti, ma nell'esercitare una capacità *proattiva e generativa* che si traduce in azioni intenzionali, flessibili e adattive (Sibilio, 2016). In tal senso, la formazione dei docenti in chiave semplessa è decisiva, poiché consente di costruire una professionalità consapevole, capace di preparare e modulare l'atto traspositivo non come automatismo, ma come scelta responsabile e anticipatoria. In questa prospettiva, la formazione dei docenti in chiave semplessa si configurerebbe come un processo riflesivo e trasformativo, orientato allo sviluppo di competenze metacognitive, relazionali ed etiche e che consentirebbero di affrontare la complessità educativa con strumenti flessibili e sensibili alla diversità. Essa non si limita, infatti, a fornire tecniche o modelli predefiniti, ma promuove una visione dinamica della progettazione didattica, intesa come continuo esercizio di equilibrio tra universalità e singolarità e in cui il docente, formato ad operare in ottica semplessa, sarebbe in grado di leggere le molteplici varianti didattiche nella loro interezza, cogliendo sia le forme visibili che quelle invisibili incidenti sui processi di apprendimento, trasformandole in *opportunità inclusive*.

Tale postura professionale, fondata sulla capacità di semplificare senza banale, favorirebbe la costruzione di ambienti formativi accoglienti, nei quali le differenze diverrebbero risorse per il gruppo e la progettazione assumerebbe la

forma di un tessuto intrecciato di percorsi personalizzati e condivisi. In questo modo, la progettazione educativa semplessa non risulterebbe come un insieme di adattamenti individuali, ma come un impianto *organico* e *sistemico* capace di tenere conto di *tutti e di ciascuno*, nella convinzione che l'apprendimento sia un'esperienza plurale, situata e *co-costruita*. Essa restituirebbe così all'azione didattica il suo valore profondamente umano e relazionale, individuato in un processo che accoglie la complessità per trasformarla in armonia educativa, in cui ogni soggetto possa trovare il proprio posto, la propria voce e il proprio ritmo.

Il Progetto di Vita, nelle sue dimensioni affettive, cognitive, professionali e sociali, trova così nella semplessità la cornice teorica e pratica che ne legittima la natura *non lineare* (Sibilio, 2015). Ogni biografia formativa, infatti, si compone di svolte inattese, deviazioni improvvise, possibilità non previste, elementi che, in una visione semplessa, non sono da considerare ostacoli, bensì risorse da cui produrre nuove traiettorie, secondo una prospettiva *“plurale e proteiforme”* (Sibilio & Zollo, 2016, p. 52) per promuovere il successo formativo di *tutti e di ciascuno*.

In ultima analisi, la semplessità come traiettoria non lineare dell'agire didattico si rivela non solo una teoria pedagogica, ma come riflessione educativa che pone al centro l'idea di vita come progetto *in fieri*, aperto, inclusivo e relazionale (Aiello & Sharma, 2018). Essa consentirebbe di superare i dualismi tradizionali, teoria/prassi, corpo/mente, insegnante/allievo, riconducendoli a un'unità dinamica che accoglie la molteplicità senza dissolverla, dunque concepente l'atto come *intentionis* (Berthoz, 2004). Ogni gesto educativo, allora, non sarebbe mai neutro o casuale, ma carico di responsabilità in termini di orientamento al futuro di chi apprende. In questo senso, la semplessità non è soltanto un paradigma scientifico, ma un orizzonte etico che invita a ripensare l'educazione come arte di generare possibilità, costruendo nel dialogo con l'altro i lineamenti sempre provvisori di un Progetto di Vita degno di essere vissuto e di cui le nuove tecnologie, unitamente alla musica, ne divengono terreno epistemologico-applicativo.

4. Tecnologie didattiche e musica come *modus operandi* per la strutturazione di un Progetto di Vita

4.1. Tecnologie didattiche e Progetto di Vita per ambienti di apprendimento accessibili

Per strutturare efficacemente un ambiente di apprendimento (Limone, 2013) in un contesto formativo, risulta indispensabile prestare particolare attenzione

alla rimozione delle barriere che ne ostacolano la partecipazione, poiché, in un ambiente formativo che possa veramente qualificarsi come *inclusivo*, è indispensabile che ogni attività che si svolge nel suo ambito risulti effettivamente percepibile e fruibile da chiunque, compreso l'alunno con disabilità (Pennazio, 2015). Le tecnologie didattiche sono d'aiuto per il docente, il quale sempre di più s'identifica con un *co-progettatore* dell'apprendimento (Laurillard et al., 2018) tramite attrezzi che mediano tra insegnante ed allievo favorendo la comunicazione di informazioni e di saperi (Damiano, 2013) e consentendo l'attivazione di diversi mezzi di rappresentazione (Savia, 2016) in linea con i principi dell'Universal Design for learning. L'utilizzo delle tecnologie inclusive ed assistive, strumenti comuni che risultano accessibili a tutti perché dotati di appropriate funzionalità (si pensi alla sintesi vocale, al riconoscimento vocale, all'adattamento grafico dei testi), oppure specificamente pensati per studenti con disabilità motorie, sensoriali o cognitive, sicuramente rendono più agevole l'apprendimento che dovrebbe essere fruibile a tutti i discenti (Carruba, 2014). Un comunicatore digitale può rappresentare la voce che manca, un puntatore oculare può diventare lo strumento che consente di scrivere, navigare, rispondere, partecipare. Anche strumenti più diffusi, come le mappe concettuali digitali o le app per la narrazione visiva, possono essere decisivi per chi ha bisogno di strutturare, visualizzare, raccontare in modo diverso i contenuti.

Accanto a questi strumenti stanno emergendo tecnologie didattiche che integrano Intelligenza Artificiale, interazione vocale e ambienti immersivi come gli avatar personalizzati, personaggi animati (*embodied agents*) e assistenti vocali che sono spesso utilizzati in ambito educativo. Questi strumenti riescono ad entrare in rapporto con il discente e ad adeguare la risposta al modo di comunicare personale, riuscendo ad offrire un ottimo supporto nella gestione delle attività quotidiane e scolastiche (Hopcan et al., 2023).

In ottica inclusiva, questi strumenti stanno manifestando un grande potenziale, soprattutto in termini di autodeterminazione (Toyokawa et al., 2023). Un avatar, ad esempio, può aiutare un/una alunno/a con disabilità verbale a esprimere bisogni, preferenze, emozioni, magari in ambienti in cui la comunicazione risulta altrimenti difficile (Di Tore et al., 2022; Todino et al., 2023). Allo stesso tempo, può essere un compagno digitale che guida l'alunno nell'esplorazione del proprio futuro proiettando sé stessi da adulti, ragionando su scelte possibili, costruendo piccoli tasselli fondamentali all'ergersi del proprio Progetto di Vita.

Tutto questo può funzionare solo in ragione di una progettazione educativa attenta, poiché non basta mettere a disposizione uno strumento ma risulterebbe necessario inscrivere il tutto in un'attenta *mediazione pedagogica* (Goussot, 2014). Occorrerebbe formare gli alunni all'uso strategico delle tecnologie, integrare gli ausili nella vita scolastica quotidiana, coinvolgere insegnanti, famiglie, compagni, per far sì che le tecnologie didattiche non divengano un segno

di separazione, ma una leva partecipativa in grado di potenziare l'autonomia personale orientandola, in aggiunta, all'*inter-personale* (Goleman, 2011).

Un altro ambito in cui i nuovi strumenti possono essere di grande aiuto è la documentazione e la autovalutazione, come ad esempio gli E-portfolio digitali, che consentono ai discenti, in particolare a con Bisogni Educativi Speciali, di raccogliere le tracce del proprio lavoro, di rendersi conto dei progressi compiuti, di riflettere su cosa sanno fare e su come intendono proseguire. In tal modo si promuoverebbe la maturazione di competenze metacognitive, si rafforzerebbe l'esercizio dell'autovalutazione, si alimenterebbe il senso di autonomia (Siegesmund, 2017). Anche per gli insegnanti il possesso di strumenti digitali per il monitoraggio e la condivisione dei percorsi significa cooperare in modo più efficace, confrontare il proprio modo di operare con quello di altri, nonché garantire quella continuità educativa che la normativa, come l'art. 27 del D. Lgs. n. 62 del 2017, considera come condizione fondamentale per non vedere disperdersi il *senso del procedimento* (Toyokawa et al., 2023).

Le tecnologie didattiche, dunque, comprese quelle più avanzate basate su Intelligenza Artificiale e ambienti immersivi, hanno pertanto un potenziale *vincitore* (Berthoz, 2013; Sibilio, 2017) rappresentando un vero e proprio modo di fare scuola inclusiva in grado di garantire una maggiore accessibilità alle informazioni e, di conseguenza, una maggiore autonomia. Non sono un'aggiunta, ma una via concreta per aiutare ogni persona a costruire il proprio futuro. Quando progettate bene, con attenzione educativa e cura relazionale, aiutano la scuola a essere più giusta, più accessibile, più umana, e, soprattutto, supportano chi è più *fragile* a sentirsi parte, protagonista, capace di scegliere e di progettare la propria vita (Canevaro, 2015).

In tale cornice e nello scenario educativo, dunque, segnato da rapide trasformazioni tecnologiche e culturali, si afferma con crescente evidenza la necessità di ripensare i dispositivi formativi alla luce di un'alleanza feconda tra tecnologie didattiche e musica. Non si tratta di una mera integrazione strumentale, bensì di un vero e proprio *modus operandi*, capace di fondare nuovi itinerari pedagogici che sorreggano l'elaborazione del Progetto di Vita di ciascun individuo. Come sottolinea Pavone (2014), la scuola è chiamata a “*conoscere, accompagnare e responsabilizzare ciascun allievo durante il suo viaggio evolutivo*”, predisponendo per lui/lei percorsi formativi che conducano all'autonomia, all'inserimento sociale e lavorativo, e soprattutto alla maturazione di un'identità plurale, sempre aperta e in trasformazione (Fabbri & Romano, 2021).

4.2. Progetto di vita, musica e semplessità per una didattica inclusiva

Il Progetto di Vita, lungi dall'essere un tracciato lineare, assume la forma di un tessuto narrativo che intreccia dimensioni cognitive, affettive, sociali ed

estetiche. In tale prospettiva, le tecnologie didattiche e la musica non sono elementi ancillari, bensì codici costitutivi dell'esperienza formativa, poiché consentono di articolare linguaggi molteplici e di restituire alla persona la possibilità di autorappresentarsi. Come evidenziato da Mura (2018) “*l'orientamento formativo si configura come motivo vitale della formazione, dalle prime cure genitoriali fino all'età adulta, passando per i diversi gradi di scolarizzazione e oltre, accompagnando l'individuo nell'intero percorso esistenziale*” (p. 9). In questo cammino, i mezzi, e tra essi le tecnologie didattiche e la musica, assumono una valenza strategica, poiché plasmano non solo i contenuti dell'apprendimento, ma anche le modalità con cui l'individuo si percepisce, si *narra* (Demetrio & Terminio, 2022) e progetta il proprio futuro (Karin & Bollinger, 2020).

La musica, infatti, nella sua capacità di evocare, simbolizzare e trasformare, diventa allora una forma esistenziale che consente di elaborare vissuti complessi, di trasfigurare limiti in possibilità, di “*narrare a se stessi e agli altri la propria storia, compiendo così un atto di riprogettazione identitaria*” (Gaspari, 2011, p. 187). La tecnologia in ambito didattico, d'altro canto, apre spazi inediti di accessibilità, comunicazione e condivisione, rendendo possibile la creazione di ambienti inclusivi nei quali la persona possa sperimentare *appartenenza* e *agency* (Sibilio & Aiello, 2018), consapevole che essa non possa essere ridotta a mero supporto, in quanto le tecnologie applicabili alla didattica diventano *ars combinatoria*, luogo in cui i linguaggi multimediali si intrecciano alle trame della narrazione personale e collettiva.

In questo senso, il paradigma epistemologico della complessità invita l'educazione a individuare nuovi sentieri di accompagnamento, affinché ogni persona possa “*partecipare con le proprie caratteristiche nei contesti di tutti*” (Friso & Caldin, 2022, p. 19) e sperimentare una vita dignitosa, nella consapevolezza che la Qualità della Vita è un costrutto plurale, oggettivo e soggettivo insieme (*Ibidem*). In questo orizzonte di senso, tecnologie e musica si configurano come pratiche di partecipazione, come strumenti capaci di innescare processi evolutivi e *co*-evolutivi e di rendere effettivo il diritto di ciascuno/a a progettare se stesso/a.

L'approccio inclusivo, infatti, come sostiene Pavone (2008), non può non adeguarsi e tener conto dell'innovazione e dell'accresciuta complessità dei linguaggi e dei contesti, ma dovrebbe assumere un atteggiamento critico e propositivo, facendo della progettualità un itinerario di emancipazione personale. Ciò implica il superamento di ogni logica riduzionista e il riconoscimento della dimensione creativa insita nel processo educativo. *Formarsi* al Progetto di Vita (Gaspari, 2011) significa, in particolare per chi abbia un Bisogno Educativo Speciale, di riconoscersi come individuo attivo, critico costruttore del personale progetto esistenziale, attraverso la narrazione, la simbolizzazione, ma anche

mediante l'uso consapevole di tecnologie che ampliano le possibilità di espressione e comunicazione.

In relazione ad una progettazione didattica che sia coerente con il Progetto di Vita, la musica diviene imitazione della natura e, al contempo, sua trasfigurazione, superamento, innovazione, dimensioni coerenti con il Progetto di Vita e in cui la musica stessa, nella sua funzione educativa, non si sostanzia esclusivamente nella riproduzione del dato, bensì in un'apertura al possibile, in una creazione di mondi *inediti* (Berthoz, 2021). Similmente, le tecnologie didattiche, quando assunte in chiave critica e non meramente funzionalistica, possono costituire strumenti in grado di oltrepassare barriere comunicative, cognitive e sociali. In questa prospettiva, la scuola diviene laboratorio estetico e tecnologico, luogo in cui la persona sperimenta la libertà di provare, di fallire, di ri elaborare, apprendendo che l'identità non è una sostanza fissa, ma un'opera sempre *in fieri* (Frabboni, 2005). Il progetto, dunque, richiede di “*lavorare bene qui e ora, in ogni tassello del sistema scolastico, con la consapevolezza che ciascun segmento di scolarità si concretizza in una offerta di situazioni educativo-didattiche proprie*” (Pavone, 2014, p. 185). Ciò significa che le esperienze estetiche e tecnologiche dovrebbero essere distribuite lungo l'intero arco della scolarità, per non ridursi a episodi isolati, ma costituire tessuto quotidiano dell'apprendere. Solo così la musica, la relazione alle tecnologie didattiche, diventano dispositivi di orientamento, capaci di sostenere l'auto-narrazione e l'auto-orientamento. Come già evidenziato, il Progetto di Vita non può ridursi a un documento burocratico, in quanto rappresenta “*una costruzione individuale che si origina fin dalla nascita e si sviluppa attraverso le esperienze alle quali ciascuno prende parte*” (Mura & Tatulli, 2017, p. 194), un percorso continuamente rinnovato, alimentato dai sogni e dalle aspirazioni personali. La musica e le tecnologie, in questo senso, non sono orpelli decorativi, ma ambienti generativi che consentono di sperimentare ruoli, di misurarsi con limiti e possibilità, di intravedere orizzonti futuri, integrando in tale azione la valorizzazione delle abilità differenti e la realizzazione di un “*ottica evolutiva costantemente aperta al possibile*” (Gaspari, 2012, p. 119). Tale apertura si realizza concretamente quando la scuola, in sinergia con le famiglie e i servizi, crea occasioni artistiche intessute con tecnologiche autentiche, non fittizie, in cui il discente possa sentirsi partecipe e competente e in cui non sia sufficiente la sola integrazione in contesti già dati, poiché connettersi e interagire con gli *agenti di cambiamento* implica l'assunzione di una prospettiva dinamica e costruttiva (Canevaro, 2013).

Ne risulta che il processo di insegnamento-apprendimento non si sostanzia esclusivamente in un sapere spendibile nel contesto scolastico, bensì in acquisizione di competenze utili per la vita. Tale principio, che Seneca (trad. 2022) stesso consegnò ai posteri, rende effettivo il senso dell'alleanza tra musica e

tecnologie nell'educazione e in cui il sapere non è fine a sé stesso, ma strumento per abitare il mondo, per partecipare attivamente, per costruire una vita degna e in cui l'esperienza educativa assuma la forma di un'anticipazione del futuro, di una *prognosi pedagogica* che, pur senza pretendere di determinare, orienti e accompagni.

In ultima analisi, l'intreccio tra tecnologie didattiche e musica come *modus operandi* per la strutturazione del Progetto di Vita si rivela un paradigma trasformativo, che consentirebbe di coniugare razionalità e immaginazione, funzionalità e simbolo, tecnica e creatività (De Bono, 2015), orizzonte che richiede coraggio e visione, poiché implica il superamento di modelli trasmissivi e burocratici, per aprire la strada a itinerari formativi che abbraccino la totalità della persona. In questo senso, la musica e le tecnologie diventano non solo strumenti didattici, ma *praecepta vitae* attraverso cui l'educazione si tradurrebbe in esperienza incarnata e progettuale (Sellari, 2025), capace di sostenere ciascun individuo nella continua e mai conclusa costruzione del proprio destino. Risulta in tale scenario, dunque, particolarmente interessante porre in luce come un approccio orientato alla semplessità possa produrre una feconda *contaminatio* con la musica e le tecnologie didattiche al fine di promuovere azioni rivolte a tutti e a ciascuno.

4.3. Progetto di Vita, musica e semplessità: un possibile intreccio

Il Progetto di Vita, inteso non come mero strumento burocratico o pianificazione standardizzata, rappresenta, in ambito scolastico, un cammino unico e irripetibile, costruito giorno per giorno attorno alle possibilità, ai desideri e alle prospettive di una persona, in particolare di un alunno o un'alunna con disabilità. Questo percorso coinvolge la scuola non solo come luogo di apprendimento, ma come spazio di vita, di relazione e di visione del futuro e per tale ragione ogni azione educativa che si iscrive nel Progetto di Vita dovrebbe essere pensata non come somma di interventi separati, ma come parte di un sistema che tiene insieme il presente e l'orizzonte lungo dell'esistenza (Sibilio, 2020).

Si tratta, dunque, di un paradigma pedagogico che si pone criticamente per promuovere una didattica relazionale flessibile, inclusiva e *interdipendente* (Johnson et al., 1996), attenta al situato, all'intersoggettività, alla produzione multipolare e molteplice di traiettorie cognitive (Todino, 2023). Una didattica delle relazioni, dunque, in quanto in essa, l'imprevedibile è assunto come asunto progettuale generativo e trasformativo. Ne risulta come l'istruzione non possa più essere ridotta alla semplice trasmissione di nozioni astratte, ma dovrrebbe offrire dei contesti in cui i discenti possano agire, sperimentare e costruire significati trascendendo le parole, in un'elaborazione diretta del reale

(Sibilio, 2020). Le pedagogie attive, il learning by doing e gli approcci laboratoriali, quindi, in questa prospettiva, trovano un ancoraggio teorico profondo, in grado di superare le antiche dicotomie tra teoria e pratica, mente e corpo, conoscenza e esperienza, riflesso di un pensiero pedagogico contemporaneo che invita a riflettere sulla complessità, e in cui la vera sfida che caratterizza la vita scolastica e il lavoro educativo è saperla abitare, governarla senza annullarla, trasformarla in opportunità. La semplessità, paradigma già richiamato e che si fonda su di un insieme di principi adattativi, che consentirebbero all'insegnante di fronteggiare, con flessibilità, l'eterogeneità delle situazioni educative (Sibilio, 2014), potrebbe rappresentare un orizzonte progettuale capace di rispondere alle esigenze didattiche, plasmabili ed altamente situazionali, atte ad interpretare rapidamente il tessuto educativo e a rispondere alle sue esigenze in continua trasformazione mediante il ricorso a pattern e regole d'uso insite nell'azione umana e, di conseguenza, anche nell'agire didattico (Sibilio, 2014; 2020; 2023). Le tecnologie didattiche, in ciò, potrebbero giocare un ruolo decisivo nel supportare tale processo; non si tratta solo di strumenti da usare in caso di bisogno, ma di ambienti intelligenti che aiutano a costruire esperienze di apprendimento accessibili, stimolanti e autentiche (Toyokawa et al., 2023).

Affrontare situazioni complesse, infatti, non significa banalizzarle o eliminarne le sfide, ma trovare vie praticabili che le rendano *decifrabili* e *fronteggiabili* ogni volta che un'attività viene adattata alle caratteristiche di un discente, che si devia dal percorso predeterminato, per costruire una via alternativa pur mantenendo ferma la direzione educativa e realizzando una forma di equilibrio creativo tra struttura e flessibilità, nonché tra obiettivo e possibilità (Sibilio, 2014). Applicare questa visione al Progetto di Vita significherebbe evitare sia la rigidità degli standard, sia l'inerzia dell'impossibile, costruendo percorsi educativi che siano allo stesso tempo personalizzati, flessibili e orientati al futuro, capaci di connettere ciò che si fa in classe con ciò che avverrà dopo, nella vita adulta. L'educazione, infatti, nel suo farsi quotidiano, si configura come una trama di relazioni, tensioni e possibilità, sempre in bilico fra l'imprevisto e l'intenzionale. È in questa *zona liminare* che il paradigma della semplessità si rivela fecondo, poiché consentirebbe di leggere l'agire didattico come *traiettoria non lineare*, capace di accogliere le deviazioni creative e di trasformarle in opportunità. La semplessità, infatti, è “*strategia operativa fondata sull'identificazione di principi regolatori dell'azione didattica attraverso l'individuazione di pattern di funzionamento che consentano di decifrare una complessità formativa fronteggiabile in termini di elaborazione e decisione tra opportunità alternative*” (Sibilio, 2015, p. 478). In tale prospettiva, il Progetto di Vita dell'educando non è schema predeterminato, bensì costruzione dinamica e intreccio continuo di scelte, errori, successi e rielaborazioni e in cui la

vità non è concepita in una logica meramente orientata all’acquisizione di strumenti di sopravvivenza, bensì *fioriture di senso*. Il progetto di vita, in questa cornice, si concretizzerebbe come tensione verso la piena realizzazione di sé, nella consapevolezza che la formazione è processo mai concluso, che si rinnova lungo l’intero arco dell’esistenza (*lifelong e lifewide learning*). Mura (2018) sottolineando inoltre come l’orientamento formativo sia “*motivo vitale della formazione, dalle prime cure genitoriali fino all’età adulta, passando per i diversi gradi di scolarizzazione e oltre*” (p. 9). La semplessità, in tal senso, diverrebbe catalizzatrice del divenire poiché insegnerebbe che il percorso non procede in linea retta, ma conosce deviazioni, interruzioni, riprese, e che proprio in tali snodi si cela la possibilità dell’inatteso, dell’inedito, del creativo.

È qui che musica e tecnologie didattiche entrano in gioco come dispositivi di mediazione privilegiati. Esse non sono meri strumenti, ma linguaggi capaci di restituire complessità e, al contempo, di semplificare senza ridurre. La musica, infatti, trasforma vissuti frammentari in narrazioni significative e le tecnologie, incentrate su un aspetto operativo reticolare e multimediale, offrirebbe un ambiente inclusivo e accessibile, favorendo la comunicazione e la partecipazione. La relazione fra semplessità, progetto di vita, musica e tecnologie didattiche si gioca pertanto sul terreno della *mediazione*, in grado di rendere il complesso analizzabile e restituendo a ciascuno/a la possibilità di autorappresentarsi, di scegliere e di costruire il proprio futuro. Narrare a se stessi e agli altri la propria storia, infatti, significa “*compiere un atto di ri-progettazione esistenziale della propria identità e del personale vissuto*” (Gaspari, 2011, p. 187). Narrazione, musica e tecnologia si intreccerebbero allora in un’azione comune, rintracciabile nell’offrire alla persona, specialmente a chi vive una condizione di fragilità, la possibilità di raccontarsi, di vedersi riconosciuta nella pluralità delle sue dimensioni, di essere protagonista attivo del proprio cammino. La semplessità, da parte sua, suggerisce che questo processo non può essere rigidamente lineare, ma dovrebbe contemplare deviazioni, pause, ritorni, esattamente come accade nelle esperienze estetiche e artistiche, nonché nelle interazioni tecnologiche che continuamente riplasmano i contesti educativi.

La scuola, in quanto luogo deputato alla costruzione di competenze e identità, è chiamata, in tale ottica, a dar forma a tale progettazione e in cui musica e tecnologie diventino risorse quotidiane per immaginare e progettare la vita adulta. La scuola, infatti, dovrebbe predisporre per l’allievo ad affrontare un percorso formativo capace di tradurre in atto le sue capacità, così da condurlo alla maturazione delle conoscenze e competenze che gli consentiranno un inserimento sociale e lavorativo adeguato (Aiello, 2023). In questo quadro, le tecnologie didattiche divengono strumenti inclusivi che permettono a tutti i discenti di sperimentare autonomia e partecipazione e in cui, parallelamente, la

musica, rappresenta luogo di simbolizzazione, spazio di libertà in cui elaborare desideri, paure, aspirazioni.

Il progetto di vita, allora, in ottica semplessa, insegnerebbe a non temere la *deviazione*, ma ad abitarla come *occasione*. Berthoz (2013), proprio per tale ragione, parla di *vicarianza*, intesa come capacità di deviare dal percorso previsto per trovare soluzioni inedite, rendendo la diversità non un ostacolo, ma una risorsa. Questo principio si intreccia con le pratiche artistiche e tecnologiche fondate proprio sulla creazione, sulla sperimentazione, sul fallimento al fine di vivere nella complessità senza esserne sopraffatti. La semplessità, concepita quale possibile paradigma progettuale in costante dialogo con la musica e le tecnologie, troverebbe una piena realizzazione in una *tensione verso il possibile*, non riducibile a ciò che è già dato, ma come apertura a ciò che potrebbe essere, rendendo il percorso formativo come un viaggio non privo di incertezze e ostacoli, ma reso agibile dall'alleanza di linguaggi e strumenti che offrirebbero nuove mappe e nuove bussole interpretative, fondate sulla centralità dell'orientamento come *soft skill* indispensabile in una società in perenne cambiamento. Musica e tecnologie didattiche, pertanto, lette in chiave semplessa, diverrebbero dispositivi orientativi utili alla creazione di occasioni di sperimentazione, di confronto con i limiti e di scoperta di risorse inaspettate, matrici in grado di restituire all'individuo il suo ruolo attivo nei processi di costruzione della conoscenza e di acquisizione di nuove competenze. Il legame fra semplessità e Progetto di Vita è dunque *circolare* poiché, se da un lato la semplessità fornisce la chiave per interpretare il Progetto di Vita come processo *non lineare* e sempre aperto, dall'altro il Progetto di Vita ne restituirebbe concretezza traducendola in scelte, pratiche e narrazioni quotidiane (Daiute et al., 2015). La musica e le tecnologie, a loro volta, diverrebbero il *medium* attraverso cui questo intreccio potrebbe essere reso concreto, rendendo visibile e tangibile ciò che altrimenti resterebbe astratto.

Ne consegue come l'atto sarebbe allora sinonimo di scelta intenzionale e ogni gesto educativo, estetico o tecnologico, porterebbe con sé la responsabilità di orientare; proprio per tale ragione, il docente-educatore dovrebbe assumere la postura del mediatore di semplessità, colui che anticipa scenari ma sa anche lasciarsi sorprendere dall'imprevisto, capace di trasformare l'errore in occasione di crescita, di tradurre il limite in possibilità e la sua funzione non è prescrittiva, ma generativa, traducibile nell'accompagnare l'allievo a riconoscere se stesso, a narrare e rinarrare la propria storia, a immaginare e re-immaginare il proprio futuro (Sibilio, 2021).

In ultima analisi, la relazione fra semplessità, progetto di vita, musica e tecnologie si svelerebbe come relazione foriera di cambiamento, orientata non a chiudere ma ad aprire, non a determinare ma a rendere possibile. È una relazione che si fonderebbe sull'idea di educazione come arte del possibile, come

ποίησις in grado di dare forma al futuro. In questa prospettiva, il Progetto di Vita sarebbe dunque concepibile non come documento statico ma un'opera aperta, e la semplessità non una teoria astratta, ma un *habitus formativo* in cui la musica non sia ornamento, ma *reticolato di senso*. In tale ottica, le tecnologie, in particolare l'AI, non sarebbero più concepibili come strumenti neutri, ma come ambienti attivi di partecipazione, nonché progettuali (Floridi, 2022), coerenti con una visione educativa fondata su principi inclusivi, emancipativi e orientati alla vita (si veda la Tab. 1, che condivide alcuni esempi di come le proprietà e i principi di semplessità possano essere applicabili alle arti, in particolar modo musicali, con la presentazione di diversi tools, inscrivendo il tutto nelle dimensioni centrali del Progetto di Vita).

Tab. 1 - Proprietà e principi della semplessità applicati alla musica e connessi al progetto di vita (nei riferimenti sitografici è possibile trovare i link per accedere ai tools)

Proprietà / Principio (Berthoz, 2011; Sibilio, 2014)	Applicazione musicale	Tools didattici e AI	Dimensioni del progetto di vita
Separazione delle funzioni e modularità	Ogni strumento/voce ha un ruolo unico in un insieme armonico.	Flat.io, Muse-Score, Soundtrap	<i>Identitaria</i> : riconoscimento del proprio stile cognitivo e musicale come valore personale.
Rapidità	Il musicista reagisce immediatamente a cambiamenti (pubblico, ensemble, errore).	Endless, Hum-tap	<i>Relazionale</i> : sviluppa prontezza empatica e capacità di risposta nei contesti sociali.
Affidabilità	Variazioni tonali e ritmiche mantengono attenzione e creano fiducia.	Ableton Live, Amper Music	<i>Professionale</i> : capacità di trovare soluzioni efficaci in situazioni impreviste.
Flessibilità e adattamento al cambiamento	Improvvisazione e adattabilità a contesti diversi.	GarageBand, Magenta Studio	<i>Esistenziale</i> : coltiva resilienza e apertura al cambiamento, pilastri del progetto di vita.
Memoria	Motivi e schemi sedimentano e diventano patrimonio operativo.	EarMaster, AIVA	<i>Identitaria</i> : memoria musicale come continuità narrativa di sé e delle proprie esperienze.
Generalizzazione	Trasferire schemi da un contesto musicale ad altri (es. improvvisazione jazz).	Sonic Pi, Riffusion	<i>Professionale</i> : capacità di trasferire competenze in diversi ambiti di vita.
Inibizione e principio del rifiuto	Selezione dei suoni utili, eliminazione di stereotipie.	AI Duet, Ableton Note	<i>Relazionale</i> : apprendere a regolare impulsi e comportamenti, migliorando convivenza sociale.

Specializzazione e Umwelt	Ogni studente trova il proprio dominio musicale.	BandLab, Boomy	<i>Identitaria</i> : valorizzazione delle inclinazioni personali come risorsa unica per il proprio progetto.
Anticipazione probabilistica	Prevedere sviluppi armonici e variazioni.	WavTool, Note-flight	Professionale: capacità di pianificare e prevedere scenari, utile per orientamento e lavoro.
Deviazione	Uscire dagli schemi canonici (body percussion, musica concreta).	Chrome Music Lab, Runway ML	<i>Creativa-esistenziale</i> : apertura a percorsi non convenzionali come forma di auto-realizzazione.
Cooperazione e ricondanza	Musica come intreccio di linguaggi (uditivo, motorio, visivo).	TouchDesigner, EarSketch	<i>Relazionale</i> : promozione di collaborazione, inclusione e costruzione di comunità.
Principio del senso	La musica come veicolo di significato e di vita.	Mubert, Soundtrap for Education	<i>Esistenziale</i> : attribuire significato alle azioni, orientare la vita verso ciò che ha valore.

5. Conclusioni

Immaginare un futuro possibile per ogni persona con disabilità significa ripensare in profondità il modo in cui si progettano interventi educativi. Significa spostare lo sguardo dal solo *hic et nunc* scolastico alla costruzione di una traiettoria di vita piena, autodeterminata e inclusiva. In questa prospettiva, il Progetto di Vita si configura come un dispositivo di senso, capace di orientare l'azione educativa verso la valorizzazione delle potenzialità individuali, la partecipazione sociale e la conquista dell'autonomia (Ghedin, 2009). Non è solo un atto tecnico o amministrativo, ma una scelta politica e pedagogica, che interpella l'intera comunità educante. Ma nessuna tecnologia e nessuna norma possono bastare da sole. Bisognerebbe interconnettere saperi pedagogici, sensibilità educativa e cura progettuale, passanti attraverso una formazione che aiuti i professionisti a leggere la complessità con uno sguardo sistematico, a *co-progettare* con le famiglie e i discenti, a valutare non solo i risultati didattici, ma gli effetti sull'autoefficacia, sull'autostima, sulla qualità del vivere (Marchisio, 2019). Servirebbe, quindi, tenere insieme le sfide operative e le visioni culturali e, in tale processo, la semplessità potrebbe offrire una lente interessante per affrontare le inevitabili difficoltà con spirito progettuale, passante per la coordinazione di servizi, la gestione di transizioni, nonché una personalizzazione scevra da frammentazioni (Sibilio, 2014). Si tratterebbe di passare da una logica degli

adempimenti a una logica della *take in care* (Aiello & Giacconi, 2024), dove il Progetto di Vita sia espressione, in connessione con la musica e le nuove tecnologie, di ascolto, accompagnamento e responsabilità condivisa.

Guardare al Progetto di Vita con questa prospettiva significherebbe coglierne il potenziale trasformativo e non solo per le persone con disabilità, ma per l'intera comunità scolastica e sociale, perché ogni volta che una scuola si prende cura del futuro di una persona sta contribuendo a costruire una cultura dell'inclusione reale che non lascia indietro nessuno e che si fonda su giustizia, dignità e partecipazione. E se l'applicazione circolare *prassi-teoria-prassi* (Frauenfelder, 2001) del Progetto di Vita, inteso dunque come orizzonte di senso condiviso, diverrà la cifra di interpretazione delle complessità scolastiche, potrebbe essere allora possibile trasformare davvero la scuola in *luogo di possibilità*, in cui la complessità non faccia paura, ma venga abitata con intelligenza, creatività e coraggio e, in particolare, sempre con uno sguardo rivolto alla diversità.

Riferimenti bibliografici

Aiello P. (2012). *Il cammino della ricerca didattica sul corpo in movimento verso la semplessità. Aspetti epistemologici e metodologici*. Lecce: Pensa Editore.

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

Aiello P. (2018). *Ronald Gulliford: alle origini del concetto di bisogno educativo speciale*. Milano: FrancoAngeli.

Aiello P., Sharma U. (2018). Improving intentions to teach in inclusive classrooms: the impact of teacher education courses on future Learning Support Teachers. *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 18(1): 207-219. Doi: 10.13128/formare-22605.

Aiello P. (2023). *Pedagogia speciale. Infanzia e servizi educativi inclusivi*. Milano: FrancoAngeli.

Aiello P., Pace E.M., Sibilio M. (2023). A simplex approach in Italian teacher education programmes to promote inclusive practices. *International Journal of Inclusive Education*, 27(10): 1163-1176. Doi: 10.1080/13603116.2021.1882056.

Aiello P., Giacconi C. (2024). *L'agire inclusivo. Interfacce pedagogiche e didattiche. Manuale per l'insegnante*. Milano: FrancoAngeli.

Ainscow M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change?. *Journal of Educational Change*, 6(2): 109-124. Doi: 10.1007/s10833-005-1298-4.

Aulia W., Santosa I., Drsas M.I., Nugraha A. (2025). The art of inclusion: Tactics in reaching communities for participatory design. *Jurnal Desain Indonesia*, 7(2): 170-185. Doi: 10.52265/jdi.v7i02.502.

Balzano G. (2022). Pedagogia, lavoro e progetto di vita. Verso una generatività consapevole. *Attualità pedagogiche*, 4(1): 5-13.

Beatini V., Cohen D., Di Tore S., Pellerin H., Aiello P., Sibilio M., Berthoz A. (2024). Measuring perspective taking with the “Virtual Class” videogame: A child development study. *Computers in Human Behavior*, 151, 108012. Doi: 10.1016/j.chb.2023.108012.

Berthoz A. (2004). *La scienza della decisione*. Torino: Codice.

Berthoz A. (2011). *La semplessità*. Torino: Codice.

Berthoz A. (2013). *La vicariance: le cerveau créateur de mondes*. Paris: Odile Jacob.

Berthoz A. (2021). *L'inibizione creatrice*. Torino: Codice.

Biancalana V., Canevaro A. (2019). Progetto di Vita e progetto per vivere. *Pedagogia Più Didattica*, 5: 2-10. Disponibile su: <https://rivistadigitali.erickson.it/pedagogia-piu-didattica/archivio/vol-5-n-1/progetto-di-vita-e-progetto-per-vivere/>.

Booth T. (2011). *Index for Inclusion – Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol (UK): CSIE.

Callimaco (1996). *Opere. Testo greco a fronte*. A cura di D’Alessio G.B. Milano: BUR.

Canevaro A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Edizioni Erickson.

Canevaro A. (2015). *Nascere fragili: processi educativi e pratiche di cura*. Bologna: Carruba M.C. (2014). *Tecnologia e disabilità. Pedagogia speciale e tecnologie per un'inclusione possibile*. Lecce: Pensa Multimedia.

Caruana F., Borghi A. (2016). *Il cervello in azione: introduzione alle nuove scienze della mente*. Bologna: il Mulino.

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. Disponibile su: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped/article/view/3371>.

Cottini L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità: percorsi educativi per svilupparla*. Trento: Edizioni Erickson.

Ceruti M., Bellusci F. (2020). *Abitare la complessità. La sfida di un destino comune*. Milano: Mimesis.

Crispiani P. (2016). *Storia della pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*. Pisa: ETS.

Daiute C., Todorova R.S., Kovács-Cerović T. (2015). Narrating participation and power relations in a social inclusion program. *Language & Communication*, 45: 46-58. Doi: 10.1016/j.langcom.2015.08.006.

Damiano E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.

Decreto Legislativo 62/2024 (2024). Disposizioni in materia di autonomia scolastica e strumenti per l’inclusione. *Gazzetta Ufficiale*. Disponibile su: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2024/05/14/24G00079/SG>.

Demetrio D., Terminio N. (2022). *Autobiografie dell'inconscio: psicoanalisi, scrittura e trasformazione*. Milano: Mimesis.

De Bono E. (2015). *Creatività e pensiero laterale*. Milano: BUR.

Di Gennaro D.C., Aiello P., Zollo I., Sibilio M. (2018). Agire didattico inclusivo: una questione di stile?. *Pedagogia più didattica*, 4(1). Disponibile su: <https://rivisteditigitali.erickson.it/pedagogia-piu-didattica/archivio/vol-4-n-1/agire-didattico-inclusivo-una-questione-di-stile/>.

Di Tore S., Caldarelli A., Beatini V., Campitiello L., Todino M.D. (2022). Colmare il divario tra Scuola e Storia: il Progetto Scan Italy. *Education Sciences & Society*, 2: 313-325. Doi: 10.3280/ess2-2022oa14720.

Epstein J.L. (2019). Theory to practice: School and family partnerships lead to school improvement and student success. In: *School, family, and community interaction*, pp 9-52. New York: Routledge.

Fabbri L., Romano A. (2021). Processi di radicalizzazione e prospettive trasformative. *Educational Reflective Practices*, Special Issue 1: 8-20. Doi: 10.3280/erp1-special-2021oa12448.

Floridi L. (2022). *Etica dell'intelligenza artificiale: sviluppi, opportunità, sfide*. Milano: Raffaello Cortina.

Frabboni F. (2005). Educazione estetica e mente plurale: la dimensione musicale in una scuola che cambia. *Il Saggiatore Musicale*, 12(1): 5-14. Disponibile su: <https://www.jstor.org/stable/43029799>.

Frauenfelder E. (1994). *Pedagogia e biologia: una possibile alleanza*. Napoli: Liguori.

Friso V., Caldin R. (2022). Orientamento e accompagnamento per un autentico progetto di vita. *Studium Educationis*, 1: 48-56. Doi: 10.7346/SE-012022-05.

Gaspari P. (2011). *Sotto il segno dell'inclusione*. Roma: Anicia.

Gaspari P. (2012). *Pedagogia speciale: questioni epistemologiche*. Roma: Anicia.

Gaspari P. (2022). Nuovo PEI-Progetto di vita: riflessioni critiche. *L'integrazione scolastica e sociale*, 21(3): 39-55. Doi: 10.14605/ISS2132203.

Ghedin E. (2009). *Ben-essere disabili. Un approccio positivo all'inclusione*. Napoli: Liguori.

Giaconi C., Taddei A., Domi A., Alesi B., Del Bianco N. (2024). Progettazione di percorsi inclusivi per una qualità della vita. *For: rivista per la formazione*, 2: 24-26. Doi: 10.3280/for2024-002oa18488.

Goggin G. (2009). Disability and the ethics of listening. *Continuum*, 23(4): 489-502. Doi: 10.1080/10304310903012636.

Goleman D. (2011). *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*. Milano: BUR.

Goussot A. (2014). Quale evoluzione per il sostegno?. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2): 55-66. Disponibile su: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/article/view/1512>.

Goussot A. (2015). *La pedagogia speciale come scienza delle mediazioni e delle differenze*. Reggio Emilia: Aras.

Heafner T. (2004). Using technology to motivate students to learn social studies. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 4(1): 42-53. Disponibile su: <https://citejournal.org/volume-4/issue-1-04/social-studies/using-technology-to-motivate-students-to-learn-social-studies>.

Hattie J. (2023). *Visible learning: The sequel*. New York: Routledge.

Hopcan S., Polat E., Ozturk M.E., Ozturk L. (2023). Artificial intelligence in special education: a systematic review. *Interactive Learning Environments*, 31(10): 7335-7353. Doi: 10.1080/10494820.2022.2067186.

Iaccarino R. (2022). Ospitare il senso e l'inatteso: per un'estetica del setting formativo. *Educazione sentimentale*, 37(1): 150-159. Doi: 10.3280/EDS2022-037013.

Johnson D.W., Johnson R.T., Holubec E.J. (1996). *Apprendimento cooperativo in classe: migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Trento: Edizioni Erickson.

Karin M., Bollinger L. (2020). Disability rights: Past, present, and future. *UDC/DCSL L. Rev.*, 23, 1.

Laurillard D., Kennedy E., Charlton P., Wild J., Dimakopoulos D. (2018). Using technology to develop teachers as designers of TEL: Evaluating the learning designer. *British Journal of Educational Technology*, 49(6): 1044-1058. Doi: 10.1111/bjet.12697.

Limone P. (2013). *Ambienti di apprendimento e progettazione didattica*. Roma: Carocci.

Marchisio C. (2019). *Percorsi di vita e disabilità. Strumenti di coprogettazione*. Roma: Carocci.

Mura A., Tatulli I. (2017). Emancipazione e voci femminili: il Progetto di Vita tra difficoltà e opportunità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 5(1): 201-214. Disponibile su: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/article/view/2328>.

Mura A. (2018). *Orientamento formativo e progetto di vita*. In: *Diversità e inclusione: percorsi e strumenti*. Roma: Anicia.

Nazioni Unite (2006). *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*. New York: Assemblea Generale ONU. Disponibile su: <https://pniinclusione21-27.lavoro.gov.it/sites/default/files/2023-10/Convenzione%20ONU.pdf>.

Organizzazione Mondiale della Sanità (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. Ginevra: WHO.

Pavone M. (2008). Il Progetto di Vita per lo studente disabile. *L'integrazione scolastica e sociale*, 7(2): 120-125. Disponibile su: <https://www.grusol.it/informazioni/19-04-08.PDF>.

Pavone M., a cura di (2009). *Famiglia e progetto di vita: crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*. Trento: Edizioni Erickson.

Pavone M. (2014). *Nuove sfide per la scuola: tra progettazione individualizzata e inclusione*. Milano: Mondadori Università.

Pennazio V. (2015). *Didattica, gioco e ambienti tecnologici inclusivi*. Milano: FrancoAngeli.

Robeyns I. (2021). The capability approach. In: *Routledge Handbook of Feminist Economics*, pp. 72-80. London: Routledge.

Sabatini F. (2008). *Il Sabatini Coletti dizionario della lingua italiana*. Milano: Rizzoli Larousse.

Savia G. (2016). *Universal Design for Learning: la progettazione universale per l'apprendimento per una didattica inclusiva*. Trento: Edizioni Erickson.

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). Disponibile su: <https://www.inclusiveteaching.it/index.php/inclusiveteaching/article/view/362>.

Seneca L.A. (2022). *La brevità della vita. Testo latino a fronte*. Milano: Feltrinelli.

Sibilio M. (2014). *La didattica semplessa*. Napoli: Liguori.

Sibilio M. (2015). Simplex didactics: a non-linear trajectory for research in education. *Revue de Synthèse*, 136(3-4): 477-493. Doi: 10.1007/s11873-015-0284-4.

Sibilio M. (2016). Dimensioni vicarianti delle corporeità didattiche. In: Sibilio M., a cura di, *Vicarianza e didattica. Corpo, cognizione e insegnamento*. Brescia: La Scuola.

Sibilio M. (2020). *L'interazione didattica*. Brescia: La Scuola.

Sibilio M. (2023). *La semplessità: proprietà e principi per agire il cambiamento*. Brescia: Morcelliana.

Sibilio M., Aiello P. (2015). *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.

Sibilio M., Zollo I. (2016). The non-linear potential of didactic action. *Education Sciences & Society*, 7(2). Disponibile su: <https://journals.francoangeli.it/index.php/ess/article/view/3947>.

Sibilio M. (2017). *Vicarianza e didattica. Corpo, cognizione, insegnamento*. Brescia: La Scuola.

Sibilio M., Aiello P. (2018). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agenzività per una scuola inclusiva*. Napoli: EdiSES.

Sibilio M. (2021). *Dalla bioeducazione alla semplessità: traiettorie non lineari della ricerca didattica. Nuova Secondaria*, 15-22. Disponibile su: <https://www.edizioni-studium.it/riviste/nuova-secondaria-ricerca-n-10-giugno-2021>.

Sibilio M., Galdieri M. (2022). Il potenziale corporeo nell'azione didattica. In: *Educazione degli Adulti: politiche, percorsi, prospettive. Studi in onore di Paolo Federighi*, pp. 191-201. Firenze: Firenze University Press.

Siegesmund A. (2017). Using self-assessment to develop metacognition and self-regulated learners. *FEMS Microbiology Letters*, 364(11), fnx096. Doi: 10.1093/femsle/fnx096.

Todino M.D. (2023). Edith Stein e il ruolo dell'empatia negli atti educativi dell'insegnante inclusivo. *Nuova Secondaria*, 5: 174-195.

Todino M.D., Di Tore S., Di Tore P.A., Iannaccone A., Sibilio M. (2023). L'importanza dell'Uncanny Valley e dell'Emotional Design negli ambienti d'apprendimento virtuale. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 3(3). Doi: 10.32043/jimtl.v3i3.103.

Toyokawa Y., Horikoshi I., Majumdar R., Ogata H. (2023). Challenges and opportunities of AI in inclusive education: a case study of data-enhanced active reading in Japan. *Smart Learning Environments*, 10(1), 67. Doi: 10.1186/s40561-023-00286-2.

Urquiza Esparza R.L., Balta Sevillano G.D.C., Orihuela Ticona R.C., Garay Urquiza A.C. (2024). State of the art of inclusive education in primary education. *Aula Virtual*, 5(12). Doi: 10.5281/zenodo.12679644.

Riferimenti sitografici ai tools proposti

https://flat.io/?srsltid=AfmBOOpEtg3DFTUmnwkbMKONWCVTm_-bXoWapvnXCyOXpvq4J20w6HY0
<https://musescore.org/it>
<https://www.soundtrap.com/musicmakers>
<https://endless.io/>
<https://www.aiapps.com/items/humtap/>
<https://www.ableton.com/>
<https://soundcloud.com/ampermusic>
<https://apps.apple.com/it/app/garageband/id408709785>
<https://magenta.withgoogle.com/studio/>
<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.intenax.earnmaster>
<https://www.aiva.ai/>
<https://sonic-pi.net/>
<https://tad.ai/riffusion>
<https://experiments.withgoogle.com/ai/ai-duet/view/>
<https://www.ableton.com/en/note/>
<https://www.bandlab.com/>
<https://boomy.com/>
<https://www.wowtools.co.uk/>
<https://www.noteflight.com/>
<https://musiclab.chromeexperiments.com/>
https://www.google.com/aclk?sa=L&ai=DChsSEwjFpfON-vumPAXUJk4MHHS AeB_8YACICCAE-QARoCZWY&co=1&ase=2&gclid=Cj0KCQjwxL7GBhDXARI sAGOcmIN-MhpU7LFdPBJdWbE53cIC007qljHjN0MrbCFKtyyEo-Riy0czPpdFwaAn40EALw_wcB&cce=2&category=acrcp_v1_32&sig=AOD64_1_LqAUoSdzlz-QkAe5Zn49TtpM5VA&q&nis=4&adurl&ved=2ahU-KEwiO5uuNvumPAxWa2wIHHTlgOP8Q0Qx6BAgPEAE
<https://derivative.ca/>
<https://earsketch.gatech.edu/landing/>
<https://mubert.com/>
<https://www.soundtrap.com/musicmakers>