

Educazione all'arte e semplicità: quali spunti inclusivi?

Alessio Di Paolo¹

¹Docente a contratto – Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione –
Università di Salerno

Abstract: The aim of this contribution is to analyse the value of art, starting from Kandinsky's thought in his two main works, as a means not only of cultural transmission, but also of simplicity, i.e., capable of supporting whoever benefits from it, during the teaching-learning process, in dealing with the complexity inherent in the same process. Acting according to the paradigm of *simplicity*, implies in didactics the teacher's predisposition in operating by adapting his action to the needs of his pupils, leaving room for experimentation, for the paradoxical use of educational-didactic mediators, intervening transversally to improve the awareness of the self and of the other from oneself, orienting didactics more towards an inclusive dimension.

Keywords: art; inclusion; simplicity

Riassunto: Il presente contributo ha l'obiettivo di analizzare il valore dell'arte, partendo dal pensiero di Kandinsky presente nelle sue due opere principali, come mezzo non solo di diffusione culturale, bensì di *semplicità*, cioè in grado di supportare chiunque ne fruisca, durante il processo di insegnamento-apprendimento, nell'affrontare la complessità insita nel processo medesimo. Agire seguendo il paradigma della semplicità, implica in didattica la predisposizione del docente nell'operare adattando la propria azione ai bisogni dei propri alunni, lasciando spazio alla sperimentazione, all'uso paradossale dei mediatori educativo-didattici, intervenendo trasversalmente al fine di migliorare la consapevolezza del sé e dell'altro da sé, orientando maggiormente la didattica verso una dimensione inclusiva.

Parole Chiave: arte; inclusione; semplicità

1. Introduzione

L'arte rappresenta un mezzo utile al fine di realizzare una didattica inclusiva, nonché favorire il benessere degli alunni e la loro piena espressione (Chiappetta Cajola, Rizzo, 2019). L'arte, infatti, come si legge nelle Indicazioni Nazionali per il Curricolo, “*ha la finalità di sviluppare e potenziare nell'alunno la capacità di esprimersi e comunicare in modo creativo e personale*” (MIUR, 2012, p. 60). L'espressione del sé mediante il colore o mediante la manipolazione di materiali per realizzare opere e lavori risulta, inoltre, in grado di orientare verso una maggiore sicurezza nelle proprie capacità, valorizzando il proprio potenziale creativo, quindi intervenendo trasversalmente sull'autostima (Pellegrino, 2010). Accrescere l'autostima mediante il ricorso al lavoro attivo da parte dello studente sia autonomamente che in gruppo si profila, dunque, come strumento per l'inclusione che d'altronde, tra i suoi principi, delinea proprio il riconoscimento delle

diversità personali e sociali, utili alla costruzione di relazioni positive ed empatiche con l'altro da sé (Rusu, 2017). Ne risulta che, agire mediante l'arte, può dirigere nel favorire la cooperazione, il *riconoscimento della diversità*, dando vita alla costruzione di un ambiente di apprendimento favorevole per tutti e per ciascuno (MacLean, 2008; Aiello et al., 2016; d'Alonzo, 2018).

Nel corso del presente lavoro si tenterà di rileggere, sotto tale profilo, il pensiero artistico di Kandinsky per comprendere possibili suggestioni inclusive. Il pensiero artistico di Kandinsky, infatti, può essere utile al docente per riflettere circa la propria responsabilità come agente che, mediante la ricerca di metodi e strategie nuove, e che possano utilizzare l'arte in ottica transdisciplinare, sia in grado di strutturare percorsi didattici che consentano un fronteggiamento della complessità didattica, data da bisogni mutevoli degli allievi e necessitano di un ricorso a canali alternativi da inserire nella propria progettazione, tra i quali potrebbe essere inserita anche l'arte e tutto ciò che è possibile fare con essa. In tale ottica, il pensiero artistico del pittore troverebbe dei punti di congiunzione con il paradigma della semplicità di Berthoz (2011), che mira proprio a far sì che il docente, ricorrendo a pattern e regole d'uso, possa trovare delle traiettorie didattiche innovative e nelle quali sia centrale l'azione del docente e l'uso di mezzi e strumenti didattici in maniera innovativa, al fine di adeguarli ai bisogni dei discenti, al loro peculiare stile cognitivo.

2. Il pensiero artistico di Kandinsky: spunti per una didattica inclusiva

Wassily Kandinsky è stato uno dei più importanti artisti del XX secolo ed è considerato il fondatore dell'astrattismo. Il pittore, nel delineare la propria idea di arte, sostiene che l'essenza del processo creativo non è il piacere estetico, bensì l'attribuzione di un valore interiore a ciò che si realizza. *"Punto, Linea e Superficie"*, nello specifico, opera scritta nel 1926, è il primo testo nel quale si evidenzia tale approccio.

Il testo è suddiviso in tre parti, ognuna delle quali è dedicata a uno degli elementi riportati nel titolo: *punto, linea e superficie*. Nella prima sezione dello scritto, è affrontata l'analisi del punto, inteso come elemento fondamentale di qualsiasi opera d'arte. Il punto è la forma più semplice e pura che esista e rappresenta l'origine di ogni forma; esso rappresenta *l'essenza dell'essere e della creazione* (Kandinsky, 2014, p. 24), l'elemento che in apparenza è dotato di fissità, alla quale tuttavia soggiace il dinamismo. Come il

punto, anche l'essere umano non si caratterizza come entità immobile, bensì dinamica, dotata di sentimenti che sono in grado di diversificarlo dagli altri, consentendogli di volta in volta di attribuire sempre nuovi significati all'esperienza, diversi da chi lo circonda e considerati tuttavia sullo stesso piano. Nella seconda parte dell'opera è affrontato il tema della linea. La linea, secondo l'artista, è un'energia che scorre attraverso la tela, creando movimento e ritmo *“la linea geometrica è un'entità invisibile. È la traccia del punto in movimento, dunque il suo prodotto”* (Kandinsky, 2014, p. 57). La linea può essere dritta o curva, spessa o sottile, e può essere utilizzata per creare forme geometriche o forme più organiche. Kandinsky crede che la linea abbia un forte impatto emotivo sullo spettatore e che possa suscitare sensazioni come la tensione, la calma o la serenità *“al concetto di movimento, inteso nel suo senso coerente, io sostituisco quello di tensione [...] la tensione è la forza viva insita nell'elemento, che esprime solo una parte del movimento creatore”* (Kandinsky, 2014, p. 58). Ogni essere umano rappresenta una linea, con una propria personalità definita e contemporaneamente diversificata, che nell'intreccio con gli altri esseri, linee a sé stanti, trova un proprio equilibrio espressivo e che gli consente di raggiungere l'armonia umana, mediante l'intreccio flessibile con l'alterità. La terza ed ultima parte del testo è dedicata ad uno studio sulla superficie. La superficie, secondo l'artista, è la combinazione di punti e linee che creano una trama sulla tela. Kandinsky sostiene che la superficie è l'elemento che conferisce profondità all'opera e che può essere utilizzata per creare effetti di luce e ombra. Inoltre, la superficie può essere utilizzata per realizzare la consonanza tra gli elementi dell'opera al fine di evocare emozioni e sensazioni. La superficie, per l'essere umano, si concretizza nell'*Umwelt*, in quell'ambiente nel quale sono raccolti vissuti, esperienze diverse, proprie dell'unicità del singolo, ma che si connettono indissolubilmente all'esperienza del singolo *prossimo al sé*, mantenendo intatte le peculiarità individuali e garantendo un'apertura, una maggiore interpretazione della diversità, nella parallela *ri-scoperta* dell'io

"Punto, Linea e Superficie", dunque, non rappresenta solo un importante contributo alla teoria dell'astrattismo, bensì un trattato umanistico nel quale all'interpretazione del colore, delle forme, si unisce un'attenzione all'umano, esaminato nella sua dimensione più intima. Kandinsky, dimostrando come gli elementi costitutivi dell'arte possono essere utilizzati per dar vita ad opere che non rappresentano la realtà visibile, ma che narrano dell'*essenza dell'essere umano* e del mondo che lo circonda, evidenzia come l'arte sia

mezzo estetico-riflessivo per ragionare sulle proprie specificità, nonché sulle differenze inter ed intra-individuali (Castelli, 2017). Dunque, l'opera diviene espressione personale e fautrice della *condivisione*, in quanto necessita di un interscambio tra chi la realizza e chi la riceve, attribuendone significati nuovi, forme diversificate di interpretazioni personali oltre che specifiche legate alla dimensione di chi l'ha prodotta.

In tale prospettiva, pertanto, l'arte sembrerebbe possedere una connotazione inclusiva, in quanto non consente solo il riconoscimento de punto di vista del singolo, bensì dell'altro, prospettandosi come mezzo fautore del rispetto dei diversi punti di vista concretizzati mediante le diverse modalità interpretative. Operare dipingendo, assegnando a quell'opera significati propri con l'obiettivo di trasmetterlo all'altro, risulterebbe già un primo elemento inclusivo, poiché la predisposizione alla condivisione, l'operare non solo per sé stessi ma per supportare l'altro da sé mediante il riconoscimento in ciò che si è prodotto, è una forma centrale di rispetto della diversità, prodromo ad un'azione inclusiva. Ciò presuppone, inoltre, nel porsi in una condizione di *interazione* con l'altro, apprezzando l'idea di *donare sé* mediante ciò che si realizza. Pertanto, un'opera acquisisce valore non soltanto sulla base del significato originale attribuito dall'autore, bensì dal *senso condiviso* con il diverso da sé, tra chi la produce e chi la riceve, tra mittente e destinatario di un lavoro.

Il pensiero dell'autore in "*Punto, Linea e Superficie*" si pone in continuità con la sua prima composizione, ovvero "*Lo Spirituale nell'Arte*" (trad. 1989). L'opera mostra come gli elementi costitutivi di un'opera d'arte possano essere utilizzati per manifestare l'essenza del mondo e dell'essere umano. Il saggio, infatti, tenta di spiegare il significato dell'arte e la sua funzione nella società. Nel testo si ribadisce ulteriormente come l'arte è in grado di *comunicare con l'anima dello spettatore* mediante una focalizzazione sulle forme geometriche, sui colori. Nello specifico, la riflessione è diretta a comprendere come, nonostante gli elementi di una composizione abbiano delle funzioni specifiche nell'opera, che sono immutabili, nell'incontro con gli altri elementi trovano sempre una propria simbiosi, e non a caso "*questa inevitabile relazione fra colore e forma ci fa notare gli effetti della forma sul colore*" (Kandinsky, 1989, p. 48).

Kandinsky crede quindi fermamente che l'*armonia* sia l'essenza dell'arte e che solo attraverso l'armonia stessa tra gli elementi dell'opera sia il senso della libertà. L'arte quasi antitetivamente è libera nella combinazione degli elementi da parte di chi la genera e

orientata, e l'orientamento è dato dalle peculiarità intrinseche degli elementi utilizzati per generarla. La libera combinazione consente di allontanarsi da qualsiasi forma di imitazione della natura e diviene espressione pura dell'anima dell'artista ed il suo pensiero intimo che si fa concretezza nel prodotto finale realizzato. Dunque, la dimensione della libertà umana è nella libera espressione del sé, nel modo di manifestare agli altri la propria unicità, consci di rispettare contemporaneamente la singolarità altrui. Questo echeggerebbe nuovamente come fattore inclusivo, secondo un'interpretazione carica di un valore educativo.

Nel testo, inoltre, Kandinsky parla dell'importanza del colore. Ogni colore ha un significato simbolico e può suscitare emozioni diversificate. Ad esempio, il rosso rappresenta la passione e l'energia, mentre il blu rappresenta la calma e la spiritualità. Anche il colore, come la forma, trova una propria armonia nella connessione con gli altri colori, pur conservando determinate specificità. Esempio sono i colori secondari, che nascono dall'unione dei colori primari. Il colore primario, costitutivo, conserva intatte le sue peculiarità originali e che sono comunque necessarie per generare il colore secondario. L'essere umano, come il colore, pur vivendo nell'eterogeneità, trova comunque un proprio spazio di espressione, ottenendo come risultato il bilanciamento con l'altro essere, colore diverso ed unico *“si può spezzare l'immagine del quadro, renderla contraddittoria, riportarla su ogni tipo di superficie esteriore, mantenendo immutata la superficie interiore”* (Kandinsky, 1989, p. 80).

Si potrebbe, dunque, evidenziare, che in questi scritti l'arte rappresenti un mezzo di connessione, uno strumento di relazione nella varietà e che può avere una definizione duplice: da un lato essa è rappresentazione di elementi costituenti (materiali, colori, etc.), che si intrecciano e realizzano l'armonia; dall'altro è metafora della stabilità umana, caratterizzata dall'*incontro tra diversità*. Questo intreccio tra materialità e immaterialità, tra cromatismi e interazione nel prodotto, in prospettiva di unione, di accettazione della dissomiglianza di punti di vista, di interpretazione come raccordo tra esperienze, risulta fattore che concorre allo sviluppo di un pensiero educativo-inclusivo e che, in una dimensione specifica quale quella della didattica speciale, fa comprendere come agire con l'arte può essere utile non solo al riconoscimento della diversità, alla condivisione, bensì utile ad una maggiore coscientizzazione della propria unicità nell'irripetibilità dell'altro. Tale idea troverebbe un punto di congiunzione anche con la teoria della semplicità,

proposta da Alain Berthoz.

3. Educazione all'arte e semplicità

3.1. Possibili punti di connessione

Alain Berthoz, neuroscienziato e professore emerito presso il Collège de France, ha dedicato gran parte dei suoi studi alla percezione e l'elaborazione delle informazioni. Uno dei suoi principali contributi è stata la teoria della semplicità, che sostiene come il cervello decifri costantemente l'informazione sensoriale nella sua complessità, in modo da renderla facilmente comprensibile e fronteggiabile (Berthoz, 2011; 2015) per adattarsi flessibilmente all'altro da sé, connettendo la propria e altrui complessità, divenendo *sistemi complessi e adattivi*.

Secondo tale paradigma, dunque, tutti i viventi trovano sempre delle modalità rapide ed efficaci per poter fronteggiare le situazioni di complessità, ricorrendo all'uso di caratteristiche e regole di funzionamento, declinate in *principi e proprietà*. Ciò li rende facilmente adattabili ai mutamenti ed in grado di trovare, di volta in volta, nuove soluzioni, tenendo conto delle esperienze passate ed anticipando il futuro. In didattica tale modello prevede che il docente sia in grado di *riprogettare* costantemente la propria azione in ragione dei continui cambiamenti che avvengono nel sistema didattico, nonché negli stessi studenti dei quali si occupa, in un sistema imprevedibile nel quale le caratteristiche emergenti di contesto appaiono fortemente condizionate dalla storia presente e passata del sistema stesso a cui appartengono (Sibilio, 2014).

È interessante constatare che può esservi una relazione tra il paradigma della semplicità e l'arte. Infatti, l'arte cerca di comunicare idee e concetti complessi in modo semplice ed efficace. L'artista utilizza l'*immaginazione* e la *creatività* per semplificare e rappresentare il mondo, trasmettendo emozioni e messaggi attraverso i propri lavori. Ad esempio, l'arte minimalista, che ha avuto il suo apice negli anni '60 e '70, cerca di *de-complessificare* l'arte, riducendo le opere a forme geometriche essenziali e colori primari. In questo modo, si riducono tutti gli elementi superflui, pur non eliminandoli, concentrandosi solo sull'*essenza* dell'oggetto rappresentato e dando vita ad opere d'arte semplici ma efficaci (Cuito, 2022).

Inoltre, potrebbe essere presa in esempio anche l'arte concettuale. Essa cerca di

comunicare un messaggio o un'idea in modo diretto, utilizzando parole o immagini che si limitano a rappresentare l'*idea*. In questo modo, l'arte *semplifica l'idea* e la rende accessibile a tutti, trasformando la stessa in un mezzo di comunicazione non riduttivo ma accessibile a chiunque (Shanken, 2021). Ciò è utile quando si concorre alla sua diffusione nella scuola primaria, poiché operare con i bambini richiede il ricorso a nuove forme di *trasposizione*, nonché nuove forme di mediazione, idonee a rispondere ai bisogni di apprendimento di ciascuno studente, al proprio stile cognitivo.

Questo assunto conduce quindi ad un'azione didattica che tenga conto di una integrazione tra saperi pratici e teorici per la diffusione dell'arte, soprattutto quando rivolta ad alunni della scuola primaria, mediante un processo ricorsivo di *prassi-teoria-prassi*, (Frauenfelder; Sibilio, 2013), ovvero in grado non solo di trasmettere le informazioni essenziali per ogni singola opera, bensì garantire un'esperienza concreta e pratica per l'apprendimento della stessa, fondata sull'immersione, sulla possibilità di poterla "toccare con mano", anche grazie alle funzioni che oggi sono offerte dal digitale e da tutti i suoi progressi (Limone, 2021). La *praticità dell'arte*, come delineato nel paragrafo precedente, si concretizza nella dimensione generatrice della stessa e che, grazie all'intervento pragmatico dell'uomo, si concretizza come prodotto nel quale ricorrono elementi personali, dimensioni interiori, pensieri, riflessioni teoriche oltre che pratiche (Ionescu, 2018). Ciò implica, pertanto, che la diffusione di un'opera o un percorso di sensibilizzazione verso la stessa, come accade nella scuola primaria, necessita non solo di un lavoro concettuale, necessario per carpirne le caratteristiche, bensì di sperimentazione riflessivo-pratica, che possa aiutare lo studente, nella pratica, ad individuare quali relazioni vi siano tra sé ed il componimento, sviluppandone una propria interpretazione da condividere con l'altro da sé, in chiave inclusiva (Bellini, 2009).

Dunque, il messaggio comunicato da chi ha prodotto l'opera viene recepito da chi la osserva, da chi la interpreta, rielaborato all'interno del proprio sistema, ritrasmesso sotto forma di nuovo messaggio nel momento in cui viene condiviso nell'interpretazione, generando una struttura comunicativa di tipo reticolare (Montinaro, 2017). In questa architettura, ogni singolo contenuto trasmesso conserva comunque le sue caratteristiche fondamentali ed archetipe, legate all'organismo di chi ogni volta lo genera.

Il messaggio iniziale trasmesso dall'autore mediante la sua opera è *rielaborato* nel tempo, letto nuovamente seguendo chiavi esegetiche differenti, impregnate inoltre di un vissuto

emotivo *mutevole*. Anche il bambino che analizza l'opera ne attribuisce dei significati differenti, che dipendono dalle proprie caratteristiche socioculturali, dai propri fattori interni biologici, e che portano a forme differenti di lettura del contenuto, di studio della composizione, generandone una pluralità di descrizioni che danno vita ad una *complessità*.

Tale complessità necessita di essere fronteggiata nel tempo, mediante il possesso di strumenti che siano in grado non di annullarne i tratti espositivi, bensì comprenderli ed accettarli senza discriminazioni. Proprio in tale ottica risulta utile il ricorso alla semplicità, paradigma che, come detto, si pone al centro tra la *semplicità* e la complessità, quindi in grado di individuarne le costituenti mediante il ricorso a proprietà e principi. Per quanto nata in ambito neuroscientifico, è possibile ricondurre tale teoria anche nell'ambito della didattica e, nello specifico, della didattica *mediatrice delle arti*.

Avviando la riflessione proprio dalle proprietà attribuite al sistema semplice, queste costituiscono in didattica gli strumenti a disposizione del docente e che consentono lui di *navigare nella complessità didattica* (Sibilio, 2013, p. 107). Tra esse la prima è data dalla *Separazione delle funzioni e la modularità*. Secondo tale proprietà, ogni organismo in natura ha dei propri elementi costituenti, che non sono uguali a quelli di un altro essere vivente. Eppure, gli organismi coesistono insieme, fornendo ognuno il proprio contributo al sostentamento dell'intero sistema, dando vita ad una serie di moduli specializzati e cooperanti (Berthoz, 2011, p. 14). In didattica questo meccanismo implica, da parte del docente, la possibilità di utilizzare, nel processo di insegnamento-apprendimento, differenti canali per poter raggiungere un determinato obiettivo, in una specifica unità di tempo (Sibilio, 2013). Operare separando le funzioni in didattica artistico-inclusiva implica un processo ulteriore, quello di riconoscere nello studente in difficoltà il personale stile cognitivo privilegiato, il canale idoneo per apprendere, determinato spesso dalla difficoltà medesima, che lo conduce a prediligere un determinato tipo di mezzo comunicativo piuttosto che un altro (Di Paolo, Zollo, 2023). L'arte, essendo adattabile flessibilmente ad una pluralità di linguaggi al di là del verbale, potrebbe risultare un valido supporto pur selezionando un codice comunicativo e traspositivo specifico.

La rapidità, invece, parte dall'assunto che, nel corso dei giorni, gli organismi sono portati a prendere decisioni in pochissimo tempo, per difendersi da un predatore o per adattarsi nell'immediato ad un ambiente totalmente dissimile da quello a cui sono abituati. La

capacità di decidere rapidamente è legata ad una flessibilità mentale dei soggetti agenti, in base ai *feedback* ricevuti dall'ambiente stesso. In didattica, questo meccanismo implica che il docente sia in grado di trovare delle soluzioni alternative immediate in base alle risposte ricevute dal discente, in termini di attenzione e concentrazione. La trasposizione della proprietà in didattica inclusiva prevede, dunque, che il docente sia in grado di operare scelte rapide, non semplici, ma efficaci (Sibilio, 2013), sulla base delle esigenze manifestate dal discente al momento. L'arte potrebbe condurre in maniera naturale allo sviluppo di un pensiero in grado di cogliere immediatamente il cambiamento. Si pensi ad opere che si adattano facilmente ai cambiamenti, ai mutamenti, sulla base delle diverse esigenze d'analisi legate ai diversi periodi storici. L'opera trova sempre una sua collocazione temporale e può essere adattata alle esigenze contestuali, rispondente pertanto alle necessità mutevoli e di collocazione manifestate.

Altra proprietà è data dall'*Affidabilità*. Questo tipo di proprietà implica che l'organismo, nel momento in cui sta agendo, sia in grado di affrontare l'imprevedibile, trovando di volta in volta strategie originali, mediante anche l'uso paradossale di elementi come il rumore o la ridondanza (Berthoz, 2011, p. 15). L'arte, disciplina incentrata interamente sull'uso caratteristico del colore, dei materiali, implica la ricerca continua di meccanismi in grado di catturare l'attenzione dell'utente. Una modulazione tonale, un cambio cromatico sarà in grado di richiamare subito l'attenzione, assicurando il raggiungimento del proprio obiettivo. In didattica, tale meccanismo prevede che il docente, nell'interazione didattica (Sibilio, 2020), sappia coniugare scopi, flessibilità, precisione e rispetto dei tempi, dei diritti e doveri gruppo, nonché bisogni personali (Sibilio, Zollo, 2016). Il ricorso all'arte potrebbe favorire la strutturazione di percorsi maggiormente inclini al raggiungimento degli obiettivi prefissati, anche sulla base di itinerari costruiti *ad hoc* per gli studenti in difficoltà, utilizzando il grafico-pittorico come mezzo attrattivo (Guiot et al., 2011).

Per quanto concerne la *Flessibilità e adattamento al cambiamento*, si può dire che questa caratteristica educa proprio all'*elasticità* perché apre a numerose opportunità interpretative, adattabili. Se pensiamo ad opere che sono diffuse in tutto il mondo ed in qualsiasi cultura, questo è indice di quanto l'arte rappresenti un linguaggio universale, *flessibile*, ed eterogeneo. Nell'ambito della didattica inclusiva l'arte potrebbe essere un valido supporto alle discipline tradizionali, per garantire al docente di seguire determinate

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

La *Memoria*, invece, è indirettamente riferita all'*esperienza*. Nel momento in cui si vivono determinate esperienze il cervello le rielabora e le conserva, in modo tale da lasciare tracce utili del passato per poter operare nel presente ed anche nel futuro. L'arte, in tal senso, garantisce l'acquisizione di schemi mentali atti a favorire l'applicazione di date modalità operative in più contesti. Nella didattica inclusiva l'arte, connessa a discipline come l'italiano, la matematica, potrebbe quindi essere utile all'acquisizione di schemi operativi riutilizzabili nel tempo in contesti simili e non solo (Santini, 2013).

Generalizzazione, invece, vuol dire agire in situazioni problematiche analoghe, fronteggiando situazioni simili ad altre e facendo leva sul bagaglio esperienziale acquisito dalle esperienze precedenti, applicando modalità risolutorie che possano essere molto simili a quelle passate. Riprendendo l'analisi condotta poc'anzi, l'arte, essendo una disciplina in grado di favorire l'acquisizione di schemi operativi rispondenti alle esigenze degli allievi e che garantiscono il pieno *allineamento* con i bisogni del fanciullo emergenti di volta in volta (Rossi, 2017), può essere utilizzabile dal docente per favorire nei suoi studenti l'acquisizione di schemi operativi trasferibili in diversi contesti. L'arte potrebbe divenire un supporto alla formazione di un pensiero adattabile ai vari contesti, secondo e trasposizione e regolazione (Rossi, Rivoltella, 2017).

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

Il primo principio è *L'inibizione e il principio del rifiuto*. Ogni organismo vivente procede nella sua continua lotta per la sopravvivenza agli eventi mediante la scelta tra possibili forme d'azione, mediante la selezione di alcune di esse e l'automatica elisione di altre. L'arte porta allo sviluppo di un pensiero flessibile e, come tale, capace di discernere nello spazio e nel tempo gli elementi ritenuti necessari e quelli superflui, da poter utilizzare per raggiungere il successo. È fondata sulla percezione tattile e favorisce lo sviluppo di competenze nella ricezione di determinati stimoli piuttosto che altri (Sibilio, 2020).

Applicato nell'ambito di una didattica inclusiva, rivolta ad alunni della scuola primaria tale principio potrebbe essere quindi interconnesso con l'arte, in quanto un lavoro incentrato sulla capacità del docente di selezionare stimoli dati dalla forma o dal colore, potrebbe essere estremamente utile nel lavoro con studenti aventi difficoltà operative, mediante azioni che possano essere loro più congeniali. L'arte, inoltre, ha il potere di inibire comportamenti ed atteggiamenti stereotipati in studenti con particolari deficit (Viola, 2015).

Il principio della specializzazione e della selezione- L'Umwelt, invece, prevede che ogni organismo abbia un proprio dominio e campo d'azione per garantire il proprio e l'altrui equilibrio (Rossi, Pezzimenti, 2017). Questa specializzazione, ovviamente, non può essere esule dalle esigenze di ogni componente, dalla sua naturale inclinazione verso alcune funzioni piuttosto che verso altre, dipendenti in grande parte dal retroterra socioculturale, dalla propria natura emotiva. Operare in maniera specializzata e selettiva, in campo scolastico, potrebbe significare fornire percorsi conoscitivi ai propri allievi in grado di stimolarli ad operare nell'interazione con gli strumenti e le modalità proposte dagli altri, migliorando in termini di comprensione e apprendimento. L'arte, per quanto unica, trova una serie di declinazioni differenti (scultura, pittura, architettura), specializzate in date funzioni, spendibili con gli alunni sulla base delle loro peculiarità. Pertanto, ciò le consentirebbe di avere diverse modalità espressive con altrettante specificità funzionali.

Il principio di anticipazione probabilistica presuppone nel soggetto la capacità di rielaborare le informazioni presenti nella memoria per poter anticipare e risolvere a priori dei problemi che, con lo sviluppo, potrebbero rivelarsi maggiormente complessi (Sibilio, 2013, p. 69). Fare arte vuol dire proprio questo, *giocare sempre d'anticipo*, in quanto non si compone mai e non si produce senza prima valutare quelle che possano essere le ricadute di ciò che si sta generando sul pubblico. Anche prima di una mostra un professionista cerca di prevedere quali potrebbero essere i possibili *gaps* legati alla diffusione della loro opera, soprattutto se nel suo bagaglio di memoria ha raccolto le esperienze utili a farglielo comprendere. Ogni qualvolta che si interagisce in un contesto attraverso l'arte, si scoprono sempre nuove opportunità di crescita, ma anche di riflessione metacognitiva. L'artista diviene un vero e proprio *reflective practioner* (Aiello, 2018) in grado di meditare durante la realizzazione di un prodotto ed anche dopo, evidenziando

quali siano stati i propri punti deboli già prima della realizzazione dell'opera. La stimolazione cromatica crea le condizioni affinché si possa rendere l'alunno capace di prendere decisioni osservando, attraverso il semplice sguardo unito al dinamismo, in grado di garantire la maturazione di competenze come la previsione del movimento, nonché l'*imitazione* (Arnheim, 2002).

A esso segue *Il principio della deviazione*. Deviare vuol dire uscire da schemi canonici d'azione, per poter intraprendere percorsi diversificati e che conducano comunque al successo, utilizzando una moltitudine di variabili ed affrontando in maniera efficace la complessità (Sibilio, 2013, p. 70). L'arte è, per sua natura, *linguaggio della deviazione*, unisce una pluralità di fattori, che vanno dal fisico al morale, all'etico, con qualsiasi elemento sia nell'ambiente circostante o con il proprio corpo, come nella Body Art. Tale approccio risulterebbe utile per operare con studenti caratterizzati da forme di ritardo o particolari disabilità, per la costruzione di percorsi che, avviando dall'esperienza pratica, vengono condotti verso l'acquisizione di competenze cognitive, visuo-spaziali e psicomotorie (Della Lunga et al., 2017).

Il principio della cooperazione e della ridondanza, invece, prevede di coordinare una serie di linguaggi di cui disponiamo per il raggiungimento di un dato obiettivo. L'esercizio artistico prevede un tipo di operazione che vada in tal senso, la connessione tra il tattile, il visivo, in un processo di insegnamento che migliora mediante l'apporto pratico (Shön, 1983). Pertanto, tale sistema potrebbe mostrarsi utile inclusivamente per stimolare lo studente avente difficoltà mediante una serie di *input* interconnessi, finalizzati al raggiungimento dell'obiettivo fondamentale: la formazione del discente.

L'ultimo dei principi è dato da quello del *senso*: il principio del senso regola tutti gli altri principi, perché crea la loro interconnessione, il *filo rosso* che tiene insieme le redini di un grande sistema d'azione. Prevede sempre che vi sia la corrispondenza tra *senso* ed azione (Sibilio, 2015), tra ciò che si sta facendo in virtù di ciò che si vuole raggiungere “*il fondamento del senso è nell'atto stesso: il senso non è applicato alla vita, è la vita stessa*” (Berthoz, 2011, p. 22). L'arte, come affermato da Kandinsky, è spiritualità e vita...senso. In didattica, lavorare col senso vuol dire attribuire significato a tutte le azioni operative, soprattutto quando rivolte a studenti portatori di difficoltà. L'arte potrebbe risultare uno strumento per la *costruzione di senso*, in grado di dare significato a tutte le discipline con le quali risulta connessa, garantendo percorsi personalizzanti, ed in grado

di coinvolgere attivamente nella costruzione di significati tutti e ciascuno.

3.2. Il pensiero artistico di Kandinsky tra inclusione e semplicità

Come evidenziato nel corso del primo paragrafo, l'arte di Kandinsky è stata influenzata dall'esperienza del colore e dalla relazione tra le forme e le tonalità (Kandinsky, 1989, p. 27). L'autore, infatti, sostiene che l'arte deve essere accessibile a tutti. La sua visione dell'arte come un mezzo di comunicazione universale sembrerebbe possedere caratteristiche culturali inclusive. In questa prospettiva, l'arte non è solo per l'élite, ma per tutti, essendo in grado di *sintonizzare* le persone attraverso l'*esperienza estetica condivisa*, indipendentemente dalle loro differenze. Questa visione dell'arte come strumento di inclusione sociale è ancora rilevante oggi, poiché essa può essere utilizzata come un mezzo per promuovere l'inclusione, ad esempio, attraverso l'organizzazione di eventi che coinvolgano persone di diverse età, culture e backgrounds.

Inoltre, l'arte può aiutare a superare le barriere linguistiche e culturali dato che gli artisti possono esprimere concetti e idee attraverso il linguaggio universale del colore e della forma, che possono essere compresi da tutti, indipendentemente dalla loro lingua madre o dal loro contesto culturale (Kandinsky, 1989, p. 47). L'opera di Kandinsky ricorda che l'arte può essere un ponte per *unire le persone*, per *superare le differenze* e per *promuovere l'inclusione*, e questo aspetto suggerisce di riflettere sulla bellezza universale e sulla ricchezza delle diversità umane. Questo approccio all'arte ha diverse affinità con la teoria della semplicità di Berthoz.

In modo simile alla semplicità, infatti, Kandinsky tenta di decifrare il mondo esterno attraverso forme e colori, punti, linee, superfici, gli strumenti essenziali di un'opera d'arte. In questo modo, l'arte diviene un *linguaggio universale* capace di esprimere emozioni e concetti astratti in modo semplice e diretto. In entrambi i casi, decifrare la complessità è elemento costituente per la comprensione e la comunicazione, sia che si tratti della complessità del mondo esterno che della complessità delle emozioni umane. Kandinsky e Berthoz invitano a guardare il mondo con occhi nuovi, semplificando ciò che ci circonda per comprendere meglio e per comunicare con gli altri in modo più efficace. L'idea di separare i singoli elementi costitutivi dell'arte, come il punto, la linea e la superficie può essere connesso con la proprietà della *separazione delle funzioni e della modularità*, quindi con una suddivisione di mezzi in grado di assumere una

specificità comunque necessaria per la diffusione del messaggio da parte dell'autore. Ogni mezzo, ogni costituente artistica assume una funzione diversificata ma ugualmente efficace sulla base del contesto nella quale è diffusa, dell'*Umwelt* che la permea. Sotto tale aspetto il pensiero di Kandinsky potrebbe legarsi anche al principio di *specializzazione e dell'Umwelt*. Naturalmente l'idea di arte come strumento universale di comunicazione, come mezzo necessario al fine di consentire la partecipazione di tutti i popoli può essere legata alla proprietà della *flessibilità e adattamento al cambiamento*, nonché a quella della *generalizzazione*; flessibilità poiché l'adattabilità del messaggio artistico in senso universale ne garantisce una comprensione generale, senza distinzioni, secondo un approccio fortemente inclusivo. Inoltre, la flessibilità consente anche l'adattabilità a qualsiasi cambiamento, poiché l'arte trova un proprio significato differente a seconda di chi la interpreta, senza risultare scontata e, di conseguenza, arricchita dalle diverse interpretazioni che le vengono attribuite nel corso del tempo (Catalano, Mania, 2009). L'arte, inoltre, favorisce il legame tra l'alunno ed il suo territorio, sensibilizzandolo alla scoperta dello stesso mediante la connessione tra sensi. In tale prospettiva, dunque, l'idea artistica di Kandinsky potrebbe essere posta in relazione al principio di *cooperazione e ridondanza*. L'arte, in quanto strumento di socialità e che permette all'artista di individuare anche quali possano essere le ripercussioni della propria creazione sul pubblico, si profila in linea con il principio di *anticipazione probabilistica*. Essa, in quanto espressione della propria interiorità e fautrice della socialità, del riconoscimento della *diversità*, trova una sua connessione altresì con il principio semplice del *senso*.

4. Conclusioni

La sensibilizzazione verso l'arte ed il potenziamento della Cultural Heritage, soprattutto quando volta a favorire l'inclusione nella scuola primaria, è un'attività estremamente importante (López-Fernández et al., 2021). L'arte, infatti, come delineato da Kandinsky, può avere un impatto significativo sulla vita di chiunque ma per gli alunni, soprattutto quando aventi particolari bisogni, può rappresentare un'*opportunità per esprimersi*, comunicare, apprendere e crescere in termini di abilità comunicative e socio-relazionali (Spendlove, 2007). L'arte può aiutare gli studenti ad esprimere le proprie emozioni, i propri sentimenti, soprattutto quando subentrano disabilità alle quali si correlano

difficoltà nella sfera della comunicazione verbale. In tale ottica, può fornire loro un'alternativa per manifestare ciò che altrimenti potrebbe essere difficile da condividere. L'arte diviene supporto alla *socialità*, quindi, utile per quegli studenti che possano sentirsi isolati o emarginati a causa della loro condizione, promuovendo il superamento di ogni barriera sociale (Migliorati, 2019).

Inoltre, l'arte può essere utilizzata come un'opportunità per apprendere e sviluppare le proprie abilità, come nel caso della coordinazione occhio-mano e della motricità fine (Gallese, 2010). Ancora, lavorare su un progetto artistico può aiutare a sviluppare la concentrazione, la pazienza e la perseveranza (Robey et al., 2018). L'arte può designare un'opportunità per gli studenti con disabilità per esplorare il loro potenziale creativo, sviluppando una maggiore autostima, nonché una maggiore percezione di sé.

Dunque, compito del docente è far sì che gli studenti possano ricercare la via più consona all'acquisizione di date competenze, facendo leva anche sulla sperimentazione, sul seguire traiettorie *non lineari* (Sibilio, Zollo, 2016) per il raggiungimento di tali obiettivi. Come evidenziato nel corso del presente scritto la semplicità trova dei punti di connessione con il pensiero di Kandinsky e presenta, inoltre, un grado di applicabilità anche in didattica speciale. Pertanto, concepire l'arte secondo la visione data dal pittore e tentare di sensibilizzare gli alunni operando seguendo proprietà e principi di semplicità potrebbe risultare uno strumento di supporto didattico idoneo al fine di favorire una didattica che si adegui alle istanze di ognuno, secondo un *modus operandi* in linea con i principi dell'inclusione. L'interpretazione dell'arte come mediatore didattico in grado di favorire l'inclusione in chiave semplicità potrebbe risultare un valido strumento operativo per i docenti, per il potenziale di adattabilità che l'arte stessa e tutti i suoi elementi costituenti hanno rispetto ai principi e proprietà delineati. Gli esercizi di semplicità, dunque, usando come matrice il materiale, il colore, riuscirebbero a rendere chiaro il valore didattico di una disciplina come l'arte. In conclusione, dunque, la didattica dell'arte sembrerebbe essere un concreto esercizio di semplicità, utilizzando la complessità *in azione* per trovare soluzioni creative ed efficaci, in grado di rendere semplice e comprensibile la comunicazione con l'altro da sé, concretizzandosi in una didattica che sia *per tutti e per ciascuno*.

Bibliografia

- Aiello, P., Sharma, U., Sibilio, M. (2016). La centralità delle percezioni del docente nell'agire didattico inclusivo: perché una formazione docente in chiave semplice? *Italian Journal of Educational Research*, (16), 11-22.
- Aiello, P. (2018). *Ronald Gulliford. Alle origini del concetto di Bisogno Educativo Speciale*. Milano: FrancoAngeli.
- Arnheim, R. (2002). *Arte e percezione visiva. Nuova versione* (Vol. 23). Feltrinelli Editore.
- Bellini, P. P. (2009). Arte e Alter: Comunicazione artistica e alterità. *Arte e Alter: Comunicazione artistica e alterità*, 65-76.
- Berthoz, A. (2011). *La semplicità*. Torino: Codice.
- Berthoz, A. (2015). *La vicarianza: il nostro cervello creatore di mondi*. Codice.
- 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.
- Castelli, A. (2017). *Astrattismo*. Youcanprint.
- Catalano, M. I., Mania, P. (2009). ARTE E MEMORIA DELL'ARTE. *Atti del convegno*, 1, 2.
- Cuito, A. (2002). *Del Minimalismo al Maximalismo/Do Minimalismo Ao Maximalismo*. A. Asppan SL.
- D'Alonzo, L. (2018). *Pedagogia speciale per l'inclusione* (pp. 1-256). Morcelliana.
- Della Lunga, S. D., Guazzini, A., Martellucci, P., Raffagnino, R. (2007). Body art tra i giovani. Un'indagine esplorativa. *S, P SALUTE E PREVENZIONE*, (2006/45).
- Di Paolo, A., Zollo, I. (2022). Special Education, Music and Simplicity: Some Theoretical Reflections. *FORMAZIONE, INSEGNAMENTO*, 20(3), 238-251.
- Frauenfelder E. (1983). *La prospettiva educativa tra biologia e cultura*. Napoli: Liguori.
- Gallese, V. (2010). Corpo e azione nell'esperienza estetica. Una prospettiva neuroscientifica. *Morelli, Ugo, Mente e bellezza. Arte, creatività e innovazione*. Torino: Allemandi, 245-62.
- Guiot, G., Meini, C., Sindelar, M. T. (2012). *Autismo e musica: il modello Floortime nei disturbi della comunicazione e della relazione*. Trento: Erickson.
- Ionescu, V. (2018). The interior as interiority. *Palgrave Communications*, 4(1), 1-5.
- Kandinskij, V. (1989). *Lo spirituale nell'arte*. Se.
- Kandinsky, W. (2014). *Punto, linea, superficie: contributo all'analisi degli elementi pittorici*. Adelphi Edizioni spa.
- Limone, P. (2021). *Ambienti di apprendimento e progettazione didattica proposte per un sistema educativo transmediale-Nuova edizione*. Roma: Carocci.
- López-Fernández, J. A., Medina, S., López, M. J, García-Morís, R. (2021). Perceptions of heritage among students of early childhood and primary

education. *Sustainability*, 13(19), 10636.

MacLean, J. (2008). The Art of Inclusion. *Canadian review of art education: research and issues*, 35, 75-98.

Migliorati, M. (2019). Arte e beni culturali senza barriere. *Arte e beni culturali senza barriere*, 86-88.

MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*.
https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf.

Montinaro, A. (2017). *Musica e cervello*. Varese: Zecchini.

Pellegrino, F. (2010). Riconoscere e gestire i problemi. *Personalità e autoefficacia: Come allenare ragione ed emozioni*, 73-87.

Robey, K. L., Reed, M. D., Steiner, P. L., Wilkenfeld, B. F. (2018). Fine arts participation, self-determination, and locus of control among persons with developmental disabilities. *Arts, Health*, 10(1), 45-56.

Rossi, P.G., Pezzimenti, L. (2017). *La trasposizione didattica* in Rossi, P. G., Rossi, P. G., Rivoltella, P. C. (Eds.). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia: La scuola.

Rossi, P. G., Rossi, P. G., Rivoltella, P. C. (Eds.). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia: La scuola.

Rusu, M. (2017). Empathy and communication through art. *Review of artistic education*, (13+ 14), 139-146.

Santini, G. (2013). Musica per l'italiano come seconda lingua. *Trimestrale di cultura e pedagogia musicale-organo della società italiana per l'educazione musicale*, 35.

Shanken, E. A. (2002). Art in the information age: Technology and conceptual art. *Leonardo*, 35(4), 433-438.

Schön, D. A. (1993). *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale* (Vol. 152). Edizioni Dedalo.

Sibilio, M. (2013). *La didattica semplessa*, Napoli: Liguori.

Sibilio, M. (2015). Simplex didactics: a non-linear trajectory for research in education. *Revue de synthèse*, 136(3-4):477-93. <https://doi.org/10.1007/s11873-015-0284-4>

Sibilio, M. (2016). *La semplessità come possibile traiettoria non lineare*. In Muscarà, M, Ulivieri, S. (Eds.). *La ricerca pedagogica in Italia*. Pisa: ETS.

Sibilio, M., Zollo, I. (2016). The non-linear potential of didactic action. *Education Sciences, Society-Open Access*, 7(2). <https://doi.org/10.3280/ess2-2016oa3947>

Sibilio, M. (2020). *L'interazione didattica*. Brescia: Scholé.

Spendlove, D. (2007). A conceptualisation of emotion within art and design education: A creative, learning and product-orientated triadic schema. *International Journal of Art, Design Education*, 26(2), 155-166.

Viola, D. (2015). *La disabilità intellettiva: Aspetti clinici, riabilitativi, sociali*. Edizioni FerrariSinibaldi.