

Embodied music cognition and education nella prospettiva inclusiva del Sistema integrato 0-6 anni

Giuseppe Sellari¹

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

Abstract: La normativa sull'istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino ai 6 anni del 2017, ha aperto scenari inediti e lanciato nuove sfide ai servizi per l'infanzia. Il nido e la scuola dell'infanzia si ridefiniscono come luoghi di inclusione e di accudimento dove promuovere il senso di autonomia, la crescita e lo sviluppo delle abilità comunicative, relazionali e creative per assicurare eque opportunità e garantire il diritto all'educabilità e perfettibilità in condizioni di partenza uguali. La musica, con le sue numerose declinazioni educative e in una dimensione laboratoriale inclusiva e interdisciplinare, rappresenta un mediatore particolarmente efficace per accrescere durante l'infanzia il benessere e per sostenere lo sviluppo affettivo-relazionale. In particolare, le pratiche musicali d'ascolto nella prospettiva embodied attivano meccanismi sensomotori attraverso cui il bambino impara a dare senso e a entrare in sintonia con la musica e a sperimentare le numerose possibilità espressive del proprio corpo.

Keywords: infanzia; inclusion; embodiment; musica.

1. Educazione e contesti inclusivi per l'infanzia

La stimolazione dell'apparato percettivo, già nel corso della vita prenatale e durante l'intero arco temporale della prima e seconda infanzia, decreta e sostiene il successivo livello di sviluppo umano e identitario. Il "bagaglio genetico" di partenza e il contesto ambientale in cui il neonato intesse relazioni primarie e vive le sue esperienze influiscono in maniera determinante sulla strutturazione dell'architettura fisica e cerebrale e quindi anche sulle sue future competenze (Devescovi et al., 2005). Essere fin da subito accolti in contesti significativi dove poter sperimentare in maniera positiva e gratificante i diversi aspetti del vissuto umano rappresenta, oltre alle attitudini iniziali, il requisito necessario per la promozione della salute (lo "star bene") e per condurre in sviluppo le proprie potenzialità sapendo alimentare le motivazioni interne. Anche chi vive condizioni di disabilità trae beneficio dalle prime interazioni proficue con l'ambiente circostante (Chiappetta Cajola, 2019) per poter contrastare o limitare, a volte persino in maniera determinante, le situazioni di isolamento e di regresso fisico e cognitivo dettate da alcune patologie (Bulgarelli, 2018).

Le questioni sull'evidenza nel campo della ricerca educativa e le prospettive tracciate dalla pedagogia speciale verso un'idea di scuola che ponga la sua attenzione principalmente alle esigenze diversificate di tutti i discenti, sottolineano la possibilità concreta di incidere profondamente sulle capacità di capire e apprendere attraverso il primo contatto con il mondo esterno e dalle prime sensazioni. Tuttavia, garantire il diritto all'inclusione, all'educabilità e alla perfettibilità di tutti e ciascuno a partire dal nido d'infanzia e nei vari ordini e gradi di istruzione, nonostante la prospettiva tipica



Copyright: © 2025 by the authors.
Submitted for possible open access
publication under the terms and
conditions of the Creative Commons
Attribution (CC BY) license
(<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

della scuola italiana della *full inclusion* (Anastasiou, 2015), risulta essere il più delle volte un obiettivo non particolarmente agevole da raggiungere, soprattutto in contesti in cui sussistono ostacoli alla diffusione della cultura dell'uguaglianza e all'accettazione delle diversità. In una società come quella odierna, dove talvolta i processi di omologazione e le influenze sociali possono ispirare uno svilimento delle esperienze educative e culturali in genere, si ha la tendenza a conformarsi con stereotipi senza porre particolare rilevanza e giusta enfasi al rispetto dei singoli bisogni e alle caratteristiche individuali. Atteggiamenti di questo tipo favoriscono il rischio elevato di acquiescenza, di esclusione o di giudizio negativo minacciando allo stesso tempo il principio di fratellanza e di solidarietà che dovrebbero al contrario contraddistinguere il genere umano.

Negli ultimi cinquant'anni, il ruolo degli educatori e degli insegnanti italiani si è evoluto in risposta alle nuove sfide ed esigenze educative dettate dai cambiamenti del tempo (Canevaro et. al., 2021). Il nido e la scuola d'infanzia, declinati come luoghi di cura, di apprendimento e di crescita, devono non solo contribuire all'accettazione e alla valorizzazione di ogni persona per ciò che è, ma anche rappresentare il contesto privilegiato nel quale accogliere, riconoscere e rispettare tutte le differenze per celebrarle come un valore aggiunto e una ricchezza capace di forgiare e implementare il tessuto sociale (Ricerca e sviluppo Erickson, 2021). Promuovere il senso di comunità significa creare spazi di dialogo aperti in cui ciascuno possa esprimere le proprie opinioni e condividere le proprie esperienze per apprendere gli uni dagli altri. I contesti educativi, a partire dalla primissima infanzia, devono inoltre saper incoraggiare la consapevolezza interculturale e stimolare il confronto costruttivo per favorire l'accettazione delle diverse idee e prospettive (Malaguti, 2017). In una tale dimensione, il sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino ai 6 anni (Decreto Legislativo 13/04/2017, n. 65) potrebbe offrire scenari inediti e particolarmente ambiziosi non solo sul piano dei servizi dell'infanzia, ma anche sulla promozione dell'inclusione per arginare qualsiasi forma di svantaggio e di marginalizzazione. Si pensi ad esempio ai possibili benefici dei "poli per l'infanzia" con edifici unici o adiacenti come luoghi di socializzazione e interazione in cui promuovere, anche in una dimensione di gruppo, le occasioni di apprendimento, di scambio, di condivisione e di accettazione assicurando, al contempo, la continuità del percorso di crescita e la gestione dei ponti di passaggio dal nido alla scuola dell'infanzia. Questo aspetto, nello specifico, favorirebbe una transizione più fluida ed efficace e l'adattamento dei bambini a nuovi ambienti educativi in cui sviluppare appieno il senso di autonomia e di autodeterminazione. Le attività integrative – come lo spazio gioco, i centri per bambini e le famiglie e i servizi educativi in contesto domiciliare –, all'interno di ambienti stimolanti progettati nel rispetto delle singole specificità, delle fasi di sviluppo e dei tempi di apprendimento, offrirebbero altresì uno straordinario supporto allo sviluppo globale di ciascun fanciullo e un impatto positivo sul successivo percorso scolastico. «Una ormai estesa letteratura psicologica ci dice che l'età infantile è un tempo della vita peculiare: il modo con cui il bambino pensa, percepisce e agisce non è la stessa dell'adulto o del bambino più grande. Nel bambino piccolo la corporeità è preminente, la sua intelligenza è strettamente legata al fare; il suo modo di rappresentare le cose è colorato da sentimenti e affetti; possiede una ricca vita immaginativa e la sua principale modalità espressiva è il gioco; è spesso preda di sentimenti forti e contrastanti che richiedono di essere accolti e aiutati ad essere elaborati; è capace di una ricca vita di relazione ma con una forte centratura su se stesso (l'egocentrismo

infantile di cui parla Piaget). Si tratta di peculiarità che non vanno viste, come spesso si pensa, come mancanze o come tratti da superare con la maturità. L'infanzia è un'epoca della vita da vivere con pienezza. L'educazione dell'infanzia non va dunque concepita come preparazione al periodo successivo ma come un sostegno alla crescita che faccia leva sulle peculiarità dell'età bambina» (Bondioli, 2018, p. 21).

Ulteriori benefici sarebbero garantiti dal supporto alle famiglie per fornire consulenza, orientamento e informazioni utili alla crescita e alla promozione del benessere inclusivo dei bambini e per creare un ambiente di reciproco sostegno e di condivisione delle competenze. Per scongiurare l'insorgere di problematiche spesso di difficile risoluzione una volta palesate o per impedire il pieno dispiegamento delle proprie potenzialità iniziali, soprattutto in presenza di discenti in condizione di disabilità, assume un ruolo fondamentale l'intervento precoce. Avere accesso a risorse specialistiche come psicologi, logopedisti e pediatri per fornire valutazioni, consulenze e interventi mirati e tempestivi, contribuisce alla creazione di un ambiente idoneo e sano. Crescere sentendosi accolti e rispettati nella propria unicità è pertanto l'unica strada percorribile per evocare nell'intimo di ciascuno i sentimenti di pace e di amore universale.

2. L'educazione musicale come pratica inclusiva

In un contesto di questo tipo, la musica, con le sue numerose declinazioni educative (la danza e il gesto espressivo, la voce e il canto, il suonare individualmente o in gruppo uno strumento musicale) e in una dimensione laboratoriale inclusiva e interdisciplinare, può favorire in ciascuno lo sviluppo psico-fisico e promuovere processi di scambio e di condivisione con vantaggiose ricadute sul benessere comunitario e sulla sostenibilità sociale. La musica è infatti una delle intelligenze costitutive dell'essere umano attraverso cui promuovere le migliori opportunità di crescita personale soprattutto nei contesti educativi per l'infanzia che costituiscono il luogo privilegiato dove favorire il riconoscimento cognitivo-affettivo dell'altro come soggettività autonoma e garantire al contempo sia lo sviluppo e il benessere sia la capacità di ottimizzare risorse incoraggiando la propensione all'accoglienza e all'accettazione dell'altro. Nei percorsi di educazione al suono e alla musica al nido e nella scuola dell'infanzia, l'attività di musica d'insieme può alimentare una maggiore fiducia nei propri mezzi, soprattutto per chi vive condizioni di fragilità, e attivare abilità cognitive e fisiche complesse. Anche infatti i bambini con disabilità, grazie al sostegno e agli stimoli favoriti dall'interazione e lo scambio con gli altri e dalla mediazione della musica, possono trovare in questa modalità la possibilità di costruire il senso di convivenza e condivisione. Inoltre, in una dimensione laboratoriale particolarmente accessibile e formativa, la musica d'insieme incoraggia l'apprendimento collaborativo anche nei percorsi più complessi dell'educazione e dello sviluppo di reali competenze. L'adulto, per facilitare l'attivazione di processi emotivi, inclusivi e di interdipendenza positiva, deve sapersi proporre come un vero e proprio "facilitatore di relazioni" significative e di processi dinamici coevolutivi promuovendo il confronto con gli altri e facendosi garante del coinvolgimento emotivo e corporale di tutti, nel rispetto dei tempi di apprendimento e dei singoli bisogni individuali. Sul piano operativo, l'"arte dei suoni" è quindi in grado di affrontare, nei vari contesti educativi per l'infanzia, la sfida dell'inclusione per promuovere in tutti il senso di appartenenza e di partecipazione (Sellari, 2010).

3. Embodied music cognition nella prospettiva inclusiva del Sistema integrato

Le ricerche condotte nell'ambito delle neuroscienze in musica hanno messo in evidenza che tutti nasciamo musicali, nel senso che tutti riceviamo una dotazione genetica alla musica. Le successive abilità dipendono da numerosi fattori, primi fra tutti un ambiente accogliente, stimolante, capace di alimentare e rinnovare l'interesse, e un'educazione di qualità che, senza imposizioni, incoraggi il bambino a entrare in contatto con il suo "habitat musicale". Attraverso un processo di acculturazione fin dai primi giorni di vita è pertanto possibile incidere profondamente sulle capacità di capire e apprendere la musica (Delfrati, 2006; Bottero, 2004).

Gli studi sulla specializzazione musicale del cervello hanno favorito nel corso degli anni due distinte linee di pensiero riconducibili l'una alla teoria della "modularità", l'altra alla teoria del "parassitismo" (Perez, 2002). Secondo quest'ultima posizione, la musica è un elemento parassita in quanto si appoggia a sistemi biologici destinati ad altre funzioni come, ad esempio, quelle legate alla comprensione del linguaggio. Diversamente la teoria della modularità considera la musica come l'emanazione di un'intelligenza distinta rispetto alle altre facoltà umane, per cui possiede un settore di specializzazione del cervello a essa riservato. Questo spiegherebbe per esempio come in soggetti autistici si possano verificare compromissioni anche profonde delle funzioni intellettuali e linguistiche senza per questo pregiudicare quelle musicali. L'ipotesi più accreditata considera l'abilità musicale come una capacità plurima composta da molte sotto-abilità indipendenti sul piano neurale e perciò localizzabili anatomicamente in più aree cerebrali e non in un unico "centro musicale" nel cervello e che quindi «la musica sia legata all'attività di numerosi micro-cervelli, dei quali perlomeno alcuni sarebbero a essa riservati» (Perez, 2002, p. 266).

Durante il primo anno di vita, come è noto, i bambini sono particolarmente sensibili ai mutamenti ambientali (Kagan & Lewis, 1965); ne consegue che ogni suono nuovo, o insolito, cattura la loro attenzione. Le ricerche di Chang & Tehub (1977) evidenziano che già a cinque mesi sono sensibili alle strutture sequenziali e ai cambiamenti ritmici. Intorno ai due-sei mesi sono in grado di imitare i modelli vocali proposti e percepiti quotidianamente dall'ambiente circostante. La fase di lallazione, in cui il neonato riproduce una serie di suoni anche estranei alla lingua materna, ma comunque percepiti dall'ambiente sonoro in cui è inserito (Bower, 1978), si prolunga fino agli 8-9 mesi quando il bambino, nonostante si trovi ancora in una condizione di immaturità psicobiologica, impara a rispettare l'alternanza dei turni e a prepararsi al successivo sviluppo conversazionale.

Prima dell'inizio del secondo anno di vita, i bambini sono spesso in grado di associare determinati gesti e movimenti con la musica all'ascolto delle "canzoni d'azione" (Moog, 1976). Le acquisizioni vocali, gestuali e cognitive nel corso del primo anno di vita, precedono la fonazione delle prime parole favorendo lo sviluppo della "sincronia interazionale" evidenziata e osservata da Condon & Sander (1974) già nei neonati di circa dodici ore. Si tratta di tutte quelle serie di movimenti spesso inconsci che accompagnano il discorso e che permettono una comunicazione più efficace e quindi meno disturbata. Il corpo svolge infatti un ruolo centrale in tutte le attività musicali per cui secondo Leman (2014) in un'ipotesi di relazione tra l'esperienza musicale (mente) e l'energia sonora (materia) il corpo umano rappresenta il mediatore biologicamente progettato per trasferire l'energia fisica a un livello mentale e, attraverso un processo inverso, tramutare la rappresentazione mentale in forma materiale: «embodiment assumes the existence of mirroring processes that fa-

cilitate the encoding of expressive gestures into sounds, and the decoding of sounds into expressive gestures. Expressive gestures thereby form the common basis on which humans base their sense-giving engagement with music. Moreover, mirroring implies that the underlying mechanisms for musical meaning formation are rooted in sensorimotor principles. However, once we accept the idea of a close link between sound and gesture (and proof of evidence should be given by empirical studies, see below), we are committed to the fact that the influence of music perception on human action also works the other way around, namely, that music-driven gesturing may facilitate musical perception» (Leman & Maes, 2014, p. 238).

L'espressione corporea nella comprensione e nella produzione musicale (vocale e strumentale) è stata indagata nell'ambito del paradigma teorico dell'*Embodied Music Cognition* secondo cui «il corpo, con tutte le sue modalità sensoriali, modella il modo in cui percepiamo, sperimentiamo e attribuiamo significato a ciò che ascoltiamo. La decodifica corporea dei movimenti interni ascoltati nella musica fa sì che l'ascoltatore attribuisca a quest'ultima intenzioni, sentimenti e stati emotivi esperiti precedentemente con modalità corporee simili. La comune matrice corporea, inoltre, permette a queste modalità di tradurre un modello espressivo da una di esse all'altra» (Fortuna, 2024, p. 141). Nei processi di apprendimento musicale, la fase iniziale di ascolto e di movimento riveste pertanto un'importanza fondamentale per la percezione e la decodifica delle informazioni. A qualsiasi sollecitazione sonora è importante far seguire momenti di silenzio affinché il cervello del bambino elabori gli stimoli percepiti e li faccia propri. Questa esperienza iniziale permette di sviluppare la consapevolezza e il "pensiero musicale" (*audiation*), ovvero la capacità di sentire dentro di sé e di comprendere mentalmente il suono anche se non fisicamente presente nell'ambiente (Gordon, 1990). La varietà, la ripetizione e la complessità delle proposte sonore e verbali associate al movimento offrono al bambino la possibilità di costruire un vocabolario di suoni e parole il più ampio e completo possibile. Così come il neonato viene linguisticamente esposto a stimoli differenti (si pensi ad esempio non solo agli ambienti più propriamente colti, ma anche alle forme di bilinguismo), è importante che anche le sollecitazioni di tipo musicale non siano povere e semplici, perché uno dei presupposti fondamentali dell'apprendimento è imparare dalle differenze. Le capacità discriminatorie si affinano quindi solo attraverso la possibilità di mettere in relazione parametri diversi. Un educatore musicale, durante la prima fase di apprendimento, quella che Gordon definisce «guida informale» (Gordon, 1990, p. 21), agisce come un "genitore musicale" cantando melodie e ritmi e muovendosi in modo fluente seguendo il flusso energetico della musica. Ai bambini non viene data nessuna consegna, ma semplicemente di "essere" e di "ascoltare". Questa continua sperimentazione fa sì che i canti e i gesti estemporanei diventino sempre più prolungati e manifesti tra i due e i tre anni quando le invenzioni vocali cominciano a mostrare un'organizzazione interna più accurata. Durante questa particolare fase di apprendimento, i bambini sviluppano la capacità di imitare determinate sezioni di canzoni ascoltate in precedenza accompagnandosi con il corpo in movimento e ripetendo soprattutto le parole più importanti. Tale esperienza costituisce una ricchezza di inestimabile valore per lo sviluppo fisico e cognitivo soprattutto di chi vive condizioni di problematicità e fragilità: il suono, come elemento naturale e nella sua particolare accezione di forma d'arte umanamente organizzato in musica, è per sua natura etereo e quindi impalpabile, ma allo stesso tempo estremamente percettibile e accessibile a tutti. Il suo effetto energizzante, inoltre, sollecita mente e corpo stimolando, attra-

verso il rilascio di neurotrasmettitori come la dopamina, le aree cerebrali associate a piacere, memoria e concentrazione evocando sensazioni emotive e risposte fisiologiche come il brivido. Il concetto di *embodiment* risulta pertanto essere necessario per la percezione musicale e per la comprensione delle basi sensomotorie dei processi di codifica e decodifica coinvolti nelle interazioni musicali (Nijs & Bremmer, 2019).

In una fase successiva al primo sviluppo, intorno ai tre anni, i bambini iniziano l'estrazione delle caratteristiche ritmiche e tonali dei canti appartenenti alla loro cultura di appartenenza (Gardner & Wolf, 1983) a cui segue la capacità di ripetere intere canzoni. Ciò che riescono a padroneggiare tra i tre e i quattro anni è il ritmo e il contorno delle altezze, ma non ancora la capacità di riprodurre precisamente gli intervalli e di mantenere la tonalità mentre cantano. A poco a poco i bambini cominciano a dare risposte musicalmente corrette o a proporre piccole frasi improvvisate fino al raggiungimento di una buona coordinazione tra respiro, movimento, intonazione e ritmo dando così vita a vere e proprie conversazioni musicali con i loro interlocutori. Del tutto originale è la comparsa, intorno ai quattro anni, delle "canzoni potpourris" inventate attraverso la collazione di diversi frammenti melodici appartenenti a canzoni diverse precedentemente ascoltate (Moog, 1976). Solo a partire dai cinque anni la maggior parte dei bambini riescono a riprodurre con un certo grado di accuratezza i canti familiari e le cantilene infantili. Siamo passati dalla "fase di imitazione" alla "fase di assimilazione" in cui il bambino è in grado di esprimere competenze che ormai gli appartengono. Intorno ai cinque anni, la maggior consapevolezza delle proprie capacità vocali e motorie, la necessità di non commettere errori e di risultare più precisi nelle esecuzioni, produce una drastica riduzione nella frequenza delle canzoni spontanee. Il loro interesse verso le ripetizioni accurate, manifesta l'esigenza impellente di padroneggiare esattamente tutte le attività che svolgono. Ciò è in linea con quanto affermato da Gardner e Wolf (Gardner & Wolf, 1983) riguardo all'"onda di simbolizzazione" che accompagna i bambini da una fase di "corrispondenza topologica", in cui i rapporti di forma e grandezza sono approssimativi (ad esempio disegnare le mani senza prestare attenzione al numero delle dita), a una "corrispondenza digitale", caratterizzata da una ricerca dell'esattezza della qualificazione e della classificazione (ad esempio disegnare le mani con il giusto numero di dita).

4. Comprendere la musica: la percezione della forma musicale nell'ottica dell'*embodiment*

Come affermato nel precedente paragrafo, anche i neonati sono in grado di percepire la musica traendo spesso piacere da questa esperienza educativa ed estetica. Nell'ambito della percezione musicale, l'apprendimento a orecchio avviene infatti per esposizione al flusso di musiche provenienti dall'ambiente a loro volta elaborate dalla nostra mente e trasformate, mediante processi induttivi, in schemi strutturali. La conseguente attribuzione di senso che ciascuno elabora nel corso della personale esperienza di ascolto, favorisce l'acculturazione musicale e la comprensione delle musiche del proprio contesto di appartenenza: «capire la forma musicale significa non solo conoscere e riconoscere le forme codificate (rondò, sonata, minuetto, ecc.) ma anche saper ricostruire l'organizzazione temporale della musica, cogliendo i diversi elementi sonori del discorso e il loro aggregarsi in strutture di senso compiuto» (Deriu, 2004, p. 1). Le strutture progressivamente apprese in fase di audizione hanno a loro volta relazioni statistiche (Huron, 2006) con la frequenza con cui mediamente

esse compaiono per cui al solo ascolto risulta essere relativamente agevole, per chi abbia un'alfabetizzazione musicale di base, riconoscere le caratteristiche di un intervallo, di un accordo o di una scansione metrica o ritmica. Cogliere le strutture della forma musicale è invece più difficile perché un ascoltatore deve riuscire a mettere ordine in tempo reale a una massa cangiante di dati che la percezione inesorabilmente gli propone. La memoria a breve termine dura solo pochi secondi (circa 5/6 s.) e i dati che man mano vengo percepiti rischiano continuamente di scomparire. Ciò implica che non tutti i dettagli di un pezzo posso essere fissati in memoria e che quindi l'ascoltatore, per potersi orientare, deve necessariamente semplificare i segnali percepiti.

I primi tentativi di indagine sperimentale sull'ascolto della forma musicale risalgono ad alcune ipotesi avanzate da Irène Deliège negli anni Novanta su brani di musica contemporanea. Secondo questi studi, il metodo adottato dagli ascoltatori per risolvere il problema era quello di individuare "segnali" il più possibile facili da memorizzare sia perché percettivamente salienti sia perché più spesso ripetuti (Deliège & El Ahmadi, 1990). Lo sforzo della memoria era aiutato dall'individuazione di gruppi di segnali che la mente considerava simili il che permetteva una, sia pure semplificata, divisione in parti.

Nella tradizione musicale classica, dove la forma è strutturata secondo regole e quindi meno libera rispetto al repertorio contemporaneo, l'ascoltatore ha a che fare con "segnali" salienti e ripetuti che in genere si identificano in motivi o elaborazioni motiviche. Anche in questi esempi si trovano diverse difficoltà legate al fatto che l'elaborazione motivica impone la soluzione di ardui problemi di somiglianza (Deliège et. al., 1996) e che le relazioni interne alla forma musicale sono anche regolate da rapporti tonali che solo musicisti esperti sanno in parte cogliere (Bigand, 1993; Krumhansl, 1996). Esistono, infatti, consuetudini cadenzali che semplificano il compito di dividere in parti ed esistono gli «schemi di relazione d'ordine» (ossia rapporti di gerarchia fra parti più ampie che contengono parti più piccole) che gli esperimenti condotti da Imberty sull'ascolto di Brahms indicano come non impossibili da individuare all'ascolto (Imberty, 1981). La presenza di schemi simmetrici e proporzionali, inoltre, rende meno complesso il problema di memorizzare la forma musicale (Snyder, 2009) per cui alcuni autori hanno svolto diversi tentativi di studiare i processi di estrazione dei segnali e di memorizzazione formale in bambini di 10 e 11 anni (Koniari et. al., 2001).

Sulla scia di questi studi pionieristici, in una precedente ricerca (Sellari et. al., 2011) si è preso in considerazione il pensiero formale di giovani fra gli 8 e i 10 anni, indagando però solo su aspetti semplici della loro percezione della forma musicale: non sull'estrazione di segnali, e tanto meno sui rapporti tonali, ma solo su alcuni problemi riguardanti la divisione in parti. In particolare, la ricerca si è soffermata su: 1) la capacità di segmentare il brano sulla base della percezione dei vari segnali di una fine; 2) la capacità di cogliere simmetrie proporzionali e di capire se alcune parti ne contengano altre; 3) la capacità di individuare l'organizzazione delle ripetizioni; 4) la capacità di ricordare la collocazione delle parti principali del brano. In secondo luogo, si è colto un suggerimento di Michel Imberty (2004) secondo il quale gli eventi dinamici della forma musicale sono vissuti dal bambino a partire dalle sue esperienze corporee (dal suo corpo) e dalla sua motricità. Per questo si è voluto verificare un'ipotesi ulteriore, ossia l'influenza di attività gestuali sulla percezione della forma. Sono stati pertanto costituiti quattro gruppi di giovani, frequentanti rispettivamente lezioni di pianoforte,

di danza classica, di ritmica Dalcroze e di canto corale, oltre a un quinto gruppo che non studiava né musica, né danza. La scelta di questo tema è stata suggerita anche da motivazioni educative, in sostanza chiedendo se, quando e come nell'educazione alla musica si possa appunto introdurre il sottotema dell'educazione alla forma musicale (Deriu, 2004) per favorire un'acculturazione alla musica più efficace e accessibile. Gli obiettivi conoscitivi posti erano fondamentalmente i seguenti: a) quante e quali delle capacità indicate si sono dimostrate presenti (e in quale misura) nei gruppi di studenti esaminati? b) la pratica di attività gestuali (individuate in danza e ritmica Dalcroze) si è dimostrata utile nell'apprendimento della forma? c) lo studio di uno strumento o la pratica musicale corale hanno agevolato tale apprendimento?

Le interpretazioni dei risultati della ricerca hanno fatto emergere che il movimento del corpo, basato principalmente sui principi dell'“euritmica” associati allo sviluppo dell'“orecchio interiore” (Jaques-Dalcroze, 2008), è in grado di produrre particolari risultati nella percezione della forma musicale e quindi della comprensione della musica. Le esperienze relative al ritmo e al movimento del corpo faciliterebbero inoltre il riconoscimento delle somiglianze tra le parti aiutando a dare senso e a entrare in sintonia con i brani ascoltati.

5. La dimensione inclusiva della musica: dall'attività di ascolto all'esperienza ritmico-corporea

Sulla base dei risultati del precedente studio e di quanto affermato da Lemann (2014), l'ascolto musicale favorisce l'attivazione di meccanismi sensomotori che ne orientano a loro volta la percezione. Il concetto di *embodiment* evidenzia infatti che per poter comprendere la musica è richiesto da parte dell'ascoltatore un atteggiamento attivo che, di rimando, influenza la sua stessa pratica di ascolto. Secondo questa ipotesi, le attività musicali coinvolgerebbero sia la percezione (ascolto, interpretazione) sia l'azione (esecuzione, movimento) per cui l'esperienza musicale potrebbe essere interpretata come il risultato di questa particolare interazione.

A titolo di esempio, si possono citare tutte quelle serie di metodi educativi tradizionali mirati alla formazione musicale che valorizzano l'ascolto e che contribuiscono da una parte allo sviluppo delle capacità percettive e creative e dall'altra permettono di riconoscere, distinguere e mettere in relazione gli elementi che contraddistinguono il discorso musicale. Non a caso, nello studio pilota citato in precedenza sulla forma musicale, l'attività didattica che più delle altre ha favorito un'accurata percezione e comprensione formale del brano è stata quella basata sul metodo pedagogico di Jaques-Dalcroze (‘euritmica’ e sviluppo dell'‘orecchio interiore’) in cui è rivendicata la centralità del corpo e dell'ascolto come fucine attraverso e dalle quali la musica si genera e acquisisce senso.

Nella progettazione di attività musicali nel sistema integrato 0-6 anni, le attività esperienziali e didattiche devono pertanto tradursi in pratiche inclusive, accessibili, coinvolgenti e appaganti al fine di sostenere la creazione di senso della musica percepita e sperimentata attraverso i sensi. Il corpo, nella sua più profonda accezione espressa dal legame indissolubile tra teoria (cognizione) e pratica (azione), svolge un ruolo essenziale proprio perché percepito non più come periferico, ma centrale nella creazione di significato (Gomez Paloma, 2020). La comprensione ‘incarnata’ della musica, idealmente fondata sulle attività sensomotorie, si traduce quindi nell'interazione significativa tra percezione sonora e movimento corporeo. È auspicabile, quindi, che il bambino impari a conoscere, attraverso le pratiche musicali ba-

sate sull'ascolto "attivo", le numerose possibilità espressive del proprio corpo in movimento e della voce al fine di favorire non solo un apprendimento significativo della musica, ma anche per (ri-)destare, con la sua mediazione, un atteggiamento estetico e promuovere le migliori opportunità di crescita personale.

References

- Anastasiou, D., Kauffman, J.M. & Di Nuovo, S. (2015). Inclusive education in Italy: description and reflections on full inclusion. In *European Journal of Special Needs Education*, 30(1), 429-443.
- Bigand, E. (1993). The influence of implicit harmony, rhythm and musical training on the abstraction of "tension-relaxation schemas" in tonal musical phrases. In *Contemporary Music Review*, 9, 123-138;
- Bondioli, A. (2018). Opportunità pedagogiche del servizio integrato 0-6: considerazioni a partire dal "Quality Framework" e dalle indicazioni nazionali 2012. In F. Falcinelli & V. Raspa (Cur.), *I servizi per l'infanzia. Dalle esperienze alla prospettiva 0-6* (pp. 19-26), FrancoAngeli, Milano.
- Bottero, E. (2004). *Educazione musicale. Orientamenti, proposte didattiche, curricoli dalla scuola dell'infanzia alle medie inferiori*. FrancoAngeli, Milano.
- Bower, T.G.R. (1978). *Le Développement psychologique de la première enfance*. Mardaga, Bruxelles.
- Bulgarelli, D. (2018). *Nido inclusivo e bambini con disabilità. Favorire e supportare il gioco e la comunicazione*. Erickson, Trento.
- Canevaro, A., Ciabrone, R. & Nocera, S. (Cur.). (2021). *L'inclusione scolastica in Italia. Percorsi, riflessioni e prospettive future*. Trento, Erickson.
- Chang, H. & Trehub, S.E. (1977a). Auditory processing of relational information by young infants. In *Journal Experimental Child Psychology*, 24(1) 324-331
- Chang, H., Trehub, S.E. (1977b). Infant's perception of temporal grouping in auditory patterns. In *Child Development*, 48(1), 1666-1670.
- Chiappetta Cajola L. (2019). *Il PEI con l'ICF. Ruolo e influenza dei fattori ambientali. Processi, strumenti e strategie per la didattica inclusiva*. Anicia, Roma.
- Condon, W.S. & Sander, L.W. (1974). Neonate movement is synchronized with adult speech. Interactional participation and language acquisition. In *Science*, 183(1), 99-101.
- D.L., *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino ai 6 anni*, 13 aprile 2017 n. 65, a norma dell'articolo 1, comma 180 e comma 181, lettera e) della L. 13 luglio 2015, n. 107.
- Delfrati, C. (Cur.). (2006). *Musica e formazione iniziale. Per una nuova figura professionale in ambito musicale*. Franco Angeli, Milano;
- Deliège, I. & El Ahmadi, A. (1990). Mechanisms of cue extraction in musical groupings: A study of perception on Sequenza VI for viola solo by Luciano Berio. In *Psychology of Music*, 18(1), 18-44.
- Deliège, I., Mélen, M., Stammers D. & Cross I. (1996), Musical schemata in realtime listening to a piece of music. In *Music Perception*, 14(2), 117-160.
- Deriu, R. (Cur., 2004). *Capire la forma. Idee per una didattica del discorso musicale*. EDT, Torino.

- Devescovi, A., Marchione, D., Capobianco, M. & Bentrovato, S. (2005). *Psicologia del bambino in età prescolare*, Carocci, Roma.
- Fortuna, S. (2024). L'integrazione multimodale come strumento per un'educazione Inclusiva. In *Open Journal of IUL University*, 5(10), 137-148.
- Gardner, H. & Wolf, D. (1983). *The waves and streams of symbolization*. In R. Roges & J. S. Sloboda (Cur.), *The Acquisition of symbolic skills* (pp. 19-42), Plenum, New York.
- Gomez Paloma, F. (2020). Il corpo come dispositivo inclusivo e di conoscenza. Il processo *embodied* tra emozione e metacognizione. In M.A. Galanti & M. Pavone (Cur.), *Didattiche da scoprire. Linguaggi, diversità, inclusione* (pp. 62-82), Mondadori, Milano.
- Gordon, E.E. (1990). *L'apprendimento musicale del bambino dalla nascita all'età prescolare*. Curci, Milano.
- Huron, D. (2006). *Sweet anticipation. Music and the psychology of expectation*. MIT Press, Cambridge Mass.
- Imberty, M. (1981). *Les écritures du temps, Sémantique psychologique de la musique*. Bordas, Paris.
- Imberty, M. (2004). L'organizzazione percettiva del tempo musicale. In R. Deriu (Cur.), *Capire la forma* (pp. 32-52), EDT, Torino.
- Jaques-Dalcroze, É. (2008), *Il ritmo, la musica e l'educazione*. EDT, Torino.
- Kagan, J. & Lewis, M. (1965). Studies of attention in the human infant. In *Merrill-Palmer Quarterly Behavioral Development*, 11(1), 95-127.
- Koniari D., Predazzer, S. & Mélen, M. (2001). Categorization and schematization processes used in music perception by 10-to 11 year-old children. In *Music Perception*, 18(3), 297-324.
- Krumhansl, C.L. (1996), A perceptual analysis of Mozart's piano sonata K. 282: Segmentation, tension, and music ideas. In *Music Perception*, 13(3), 401-432.
- Leman, M. & Maes, P.J. (2014). The Role of Embodiment in the Perception of Music. In *Empirical Musicology Review*, 9(3-4), 236-246.
- Malaguti, E. (2017). *Contesti educativi inclusivi. Teorie e pratiche per la prima infanzia*. CarocciFaber, Roma.
- Moog, H. (1976). *The musical experience of the pre-school child*. Schott, London.
- Nijs, L. & Bremmer, M. (2019). Embodiment in Early Childhood Music Education. In S. Young & B. Ilari (Cur.), *Music in Early Childhood: Multi-disciplinary Perspectives and Inter-disciplinary Exchanges* (pp. 87-102). Springer.
- Perez, I. (2002). La musica e il cervello. In *Enciclopedia della Musica* (pp. 241-270), vol. 9, Einaudi, Torino.
- Ricerca e sviluppo Erickson (Cur.). (2021). *Bisogni educativi speciali al nido e alla scuola dell'infanzia. Strategie efficaci per educatori e insegnanti*. Erickson, Trento.
- Sellari, G. (2020). *La Musica, la Voce e il Canto nel curricolo inclusivo 0-6 anni. Mille sfumature di cielo*. Anicia, Roma.
- Sellari, G., Baroni, M. & Bellia M.G. (2011). La percezione della forma musicale nei bambini. In *Rivista di Analisi e Teoria Musicale*, 17(1-2), 203-218.
- Snyder, B. (2009). Memory for music. In S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (Cur.), *The Oxford handbook of music psychoogy* (pp. 107-117). Oxford University Press, Oxford-New York.