

Imitare gesti sonori per apprendere:  
riflessioni pedagogiche e considerazioni critiche  
per una didattica musicale inclusiva  
Imitating sound gestures to learn:  
pedagogical reflections and critical considerations  
for an inclusive music education

---

Manuela Filippa

Università della Valle d'Aosta – m.filippa@univda.it

Silvia Cornara

Centro Studi Maurizio di Benedetto, Lecco – silvia.cornara@musicheria.net

Gianni Nuti

Università della Valle d'Aosta – g.nuti@univda.it

**ABSTRACT**

The first interactions between adults and infants, especially in the preverbal period, are characterized by rhythmic and melodic exchanges, by the mutual synchronization of gestures and vocalizations and by a shared temporality (Trevarthen, 2008; Imberty & Gratier, 2008). These exchanges have been defined as proto-musical, and early musical practices recognizing their origins in these first exchanges between adults and children are increasingly widespread (Gratier & Filippa, 2020).

The present contribution aims to investigate the imitation of sound gestures as a pedagogical tool to promote self-expression and relationship between peers. The simultaneous imitation with identical sound objects is configured as a particularly suitable tool for organizing, even at a very early age, the children's sound and musical productions.

To observe the characteristics of sound imitation in a context of free improvisation of 2-3 year old children, we were inspired by the methodology of gestural imitation proposed by Jacqueline Nadel (2011).

In this contribution, the general principles of imitation are outlined, with particular attention to the importance of the motor act in the learning processes, as well as its neuroscientific basis in early childhood. A case study, which uses the categories proposed by Nadel (2011) illustrates a possible adoption in a school context that promotes gestural and sound imitation during music education activities.

A centrality of gestures and acts in the musical learning emerges from this contribution and the potential role of imitation of musical gestures is highlighted, with the aim of favoring, in particular, the process of inclusion among peers through the practice of sound imitation.

Le prime interazioni fra adulto e bambino, specialmente nel periodo preverbale, sono caratterizzate da scambi ritmici e melodici, dalla sincronizzazione reciproca di gesti e vocalizzi, da una temporalità e una narratività condivise (Trevarthen, 2008; Imberty & Gratier, 2008). Tali scambi sono stati definiti

proto-musicali e sono sempre più diffuse pratiche musicali precoci che riconoscono le proprie origini in questi primi scambi fra adulto e bambino (Gratier & Filippa, 2020).

In tale prospettiva si inserisce il presente contributo, che riflette sull'imitazione di gesti sonori quale strumento pedagogico per favorire l'espressione di sé e la relazione fra pari. Alla base dell'imitazione dei gesti sonori vi è il concetto di imitazione simultanea con oggetti sonori identici, che si configura come uno strumento particolarmente idoneo per l'organizzazione, anche in età molto precoce, delle produzioni sonoro-musicali dei bambini. Per osservare le caratteristiche dell'imitazione sonora in un contesto di improvvisazione libera di bambini di 2-3 anni, ci siamo ispirati alla metodologia dell'imitazione gestuale proposta da Jacqueline Nadel (2011).

Nel presente contributo, sono delineati i principi generali dell'imitazione, con particolare attenzione all'importanza dell'atto motorio nei processi d'apprendimento e alle sue basi neuroscientifiche nella prima infanzia. Uno studio di caso, che utilizza le categorie proposte da Nadel (2011) illustra una possibile adozione in contesto scolastico che promuova l'imitazione gestuale e sonora nella didattica musicale dei più piccoli.

Emerge dal presente contributo una centralità del "fare" nell'apprendimento musicale e sono evidenziate le potenzialità del "fare in due", ovvero dell'imitazione dei gesti musicali, con l'obiettivo di favorire, in particolare, il processo di inclusione fra pari attraverso la pratica dell'imitazione sonora.

#### **KEYWORDS**

Imitation; Sound Gestures; Music Teaching; Early Childhood; Inclusion.  
Imitazione; Gesti Sonori; Didattica Musicale; Infanzia; Inclusione.

## **Introduzione<sup>1</sup>**

I primi comportamenti musicali infantili, vocali, d'ascolto o di produzione sonora, sono anzitutto comportamenti basati sull'espressione di sé e sul bisogno di comunicazione e coinvolgono aspetti motori, cognitivi, ma soprattutto sociali ed emotivi (Trevarthen, 2008). Fare musica con l'infanzia significa coinvolgere dunque molteplici sfere dell'apprendimento, non solo quelle proprie dell'intelligenza musicale, e consente al bambino di trasferire le competenze acquisite anche in altri domini dell'apprendimento. Pensiamo, per esempio, alle possibilità di trasferire alla sfera dell'apprendimento linguistico competenze di discriminazione ritmica, timbrica e melodica acquisite durante un'esperienza musicale attiva e condivisa (Moreno et al, 2011; Schön et al, 2004).

Il gioco vocale infantile ha, dunque, assunto un ruolo importante nella riflessione scientifica, molto probabilmente a causa della sua funzione determinante per lo sviluppo del linguaggio nella prima infanzia. Partendo da queste premesse,

1 La redazione dei primi 4 paragrafi, a opera di Manuela Filippa e del paragrafo 5 a cura di Silvia Cornara sullo studio di caso, è ampiamente ispirata all'articolo denominato "L'imitation sonore durant la période préverbale: enjeux théoriques et dispositifs" e pubblicato su *Enfance* nel 2020 (vedi Bibliografia). Il presente testo risponde, dunque, alla necessità di introdurre anche il lettore italiano alle riflessioni ad oggi pubblicate solo in francese e, molto limitatamente, in inglese in Filippa, M., Monaci, M. G., Young, S., Grandjean, D., Nuti, G., & Nadel, J. (2020). *Shall we play the same? Pedagogical perspectives on infants' and children's imitation of musical gestures*. I paragrafi 6, 7 e 8, sono a cura di Gianni Nuti.

la ricerca sullo sviluppo infantile, in particolare l'*infant research*, ha riconosciuto nei comportamenti infantili una forma embrionale di musicalità. Daniel Stern (2009) ci ricorda, infatti, che i genitori utilizzano sistematicamente frasi melodiche diverse per trasmettere diversi tipi di messaggi – che siano domande o richieste o negazioni. Per il bambino, la musicalità della parola ne trasmette e ne costruisce i primi significati. Imberty (1990), partendo dall'osservazione degli scambi vocali precoci tra genitore e bambino, così ricchi di ripetizioni (Fernald, 1989) e di microvariazioni, suggerisce che la ripetizione di questi schemi melodici e ritmici genera una regolarità, che a sua volta permette al soggetto di anticipare il fluire del tempo (Imberty, 1997). In questo processo, bidirezionale e reciproco, di costruzione dei significati e degli affetti, la comunicazione vocale viene usata principalmente nei suoi aspetti soprasedimentali, nei giochi dinamici di ritmi, intensità, timbri e melodie che si sviluppano in una temporalità condivisa, fra adulto e bambino.

Tuttavia, al di là degli studi sugli scambi vocali, esiste un mondo musicale infantile decisamente meno esplorato sia dalla ricerca musicale che da quelle pedagogica e psicologica, legato all'evoluzione del gesto che produce suoni e che parte dall'esplorazione dei corpi, degli oggetti sonori per arrivare a creazioni musicali (Gratier, Filippa, 2020).

Sappiamo che l'attenzione dei bambini piccoli è particolarmente sostenuta durante l'esplorazione di oggetti che producono suoni (Hallam, 2010) e i differenti oggetti sonori suggeriscono, affondano per utilizzare un termine caro alla psicologia e alla filosofia della percezione, diversi tipi di gestualità (Dansereau, 2015). Così, sebbene il gesto musicale adulto sia stato oggetto di importanti ricerche (Godoy & Leman, 2010), l'ontogenesi dei gesti musicali e il loro sviluppo durante la prima infanzia meritano ancora di essere approfonditi.

Gli studi di Delalande e del Gruppo di Ricerca Musicale di Parigi (GRM, Delalande, 2009), di Mialaret (1997), nella comunità di riflessione francofona, di Flohr (1985) e di Susan Young (2003), nel mondo anglofono, hanno evidenziato che i bambini molto piccoli, a partire da 6-7 mesi, si impegnano in giochi di produzioni sonore ricche e diversificate, anche prima di entrare alla scuola dell'infanzia, sia individualmente, sia con i pari (Delalande, 2009) o con gli adulti (Vitali, 2019).

Il gioco di produzione sonora con oggetti e strumenti con bambini al di sopra dei 3 anni è stato parzialmente studiato in contesti educativi (Gluskankof, 2005; Mialaret, 1997), ma numerose domande restano ancora aperte.

Come evolve il gesto del battere, per esempio, su di una superficie risonante e che significato ha per il bambino questo tipo di apprendimento? Come sviluppa il bambino i nuovi suoni scoperti (*le trouvailles*, per usare il termine di Delalande) e come possono dare origine a un processo creativo? Quali meccanismi neurali sono attivati nel bambino che cerca e/o imita un suono? Questa ricerca sonora ha effetti sulla nuova percezione dei suoni nel bambino o sulla sua capacità di legare la propria azione alla percezione del suono, anche in fasi molto precoci del suo sviluppo? Quali sono i meccanismi motivazionali ed emotivi coinvolti in questi primi giochi sonori?

I problemi sopra esposti sono in stretta relazione con lo sviluppo dell'imitazione sonora del bambino tra gli 1 e i 3 anni, un periodo cruciale, vedremo in seguito, per lo sviluppo delle competenze imitative (Nadel, 2011). Così come l'indagine della percezione della musica e degli effetti di un training musicale hanno consentito alle scienze e neuroscienze cognitive e affettive di fare notevoli passi avanti nell'indagine di processi cerebrali complessi (Schön, Akiva-Kabiri, & Vecchi, 2007), allo stesso modo auspichiamo che l'indagine sull'evoluzione del gesto sonoro e sull'imitazione sincrona con oggetti sonori identici possa diventare contesto – e pretesto – di nuove indagini.

## 2. Il gesto all'origine dell'espressione musicale dei più piccoli

Alcuni studi sistematici sono stati realizzati con l'obiettivo di analizzare e osservare i gesti sonori dei bambini molto piccoli (Moorhead & Pond, 1951; Jezequel, 1986; Celeste, Delalande, Dumaourier, 1982; Flohr, 1985; Young, 2000; Mazzoli, Sedioli, Zoccatelli, 2003; Delalande, 2009; Capdevila, 2008; Pérez-Moreno, 2011; Vitali, 2018). Una recente revisione sistematica (Filippa, submitted) indica che i gesti sonori dei piccolissimi sono stati studiati, negli ultimi 40 anni, su di un campione di circa 230 bambini al di sotto dei 3 anni. I bambini coinvolti sono stati principalmente osservati nelle strutture prescolastiche, asili nido, con metodi osservazionali esclusivamente comportamentali. I lavori sopraccitati testimoniano una forte eterogeneità in termini di obiettivi, di destinatari e quindi di metodi utilizzati.

Al di là della disomogeneità presentata dagli studi la revisione conclude che il bambino trascorre molto tempo a produrre suoni con gli oggetti presenti nell'ambiente e che l'apprendimento musicale – che sia formalmente strutturato o vissuto in esperienze informali – avviene molto precocemente, anche nel campo della produzione sonora con oggetti o strumenti. Gli autori degli studi inclusi nella revisione concordano nell'osservare un particolare orientamento e interesse dei bambini molto piccoli non solo per le vocalizzazioni, ma anche per i suoni che i loro gesti producono sugli oggetti presenti nell'ambiente circostante.

L'orientamento iniziale alla produzione del suono, oltre alla produzione vocale, apre ad una vasta gamma di possibilità per indagare le potenzialità dei gesti di produzione del suono nello sviluppo della musicalità dei bambini, oltre che a notevoli potenzialità didattiche. Dagli studi riportati, i piccoli sembrano sviluppare i loro gesti musicali in modo individuale (Pizzorno, Rosatti, 2009) e autonomo (Donelli, 2009), scoprendo nuovi suoni (Jézéquel, 1988; Filippa, 2015) e sviluppandoli poi in strutture più complesse (Frapat, 1991).

Un'altra conclusione importante che emerge dagli studi sopra riportati è che l'accurata disposizione di strumenti o oggetti sonori negli spazi supporta lo sviluppo di specifiche condotte musicali (Delalande, 2009). Sapendo che la tipologia e la natura degli oggetti sonori, così come la strutturazione adeguata degli spazi d'apprendimento, influenzano e dirigono la produzione sonora dei bambini, è necessario che l'educatore si faccia guida informale e regista di forme d'apprendimento attivo.

Infine, una maggiore comprensione della produzione musicale spontanea e delle creazioni musicali dei bambini piccoli può fornire ulteriori approfondimenti sulle origini della creatività umana, sulle sue fonti generative, sui suoi scopi e sviluppi.

## 3. Apprendere attraverso il fare: l'importanza dell'atto motorio

L'atto motorio diretto, come può essere il gesto che il bambino fa percuotendo una superficie con un battente o con la mano, oppure pizzicando una corda o ancora, più complesso, soffiando in un oggetto cavo e risonante, sembra essere un elemento chiave nell'attivazione del sistema motorio nel momento in cui questa stessa azione viene osservata. La questione viene affrontata in una serie di studi che valutano i correlati neurali del legame fra l'azione e la percezione sonora. Alla base, ci si chiede se l'apprendimento dei bambini molto piccoli privilegia il fare, l'eseguire un'azione, o se il semplice osservare sia sufficiente per saper eseguire quell'azione sul piano motorio. Ovvero, ancora, l'insistenza di alcune prospettive

pedagogiche sull'importanza di un apprendimento attivo, che coinvolga azioni motorie, poggia oggi su basi neuroscientifiche solide? Per rispondere a questa domanda prenderemo in esame due studi condotti con bambini molto piccoli, di 8 e 10 mesi.

Gli autori Paulus, Hunnius, van Elk e Bekkering (2012) hanno scoperto che in bambini di 8 mesi la percezione di suoni associati ad azioni che avevano precedentemente appreso attiva le aree cerebrali connesse all'attività motoria (del gesto), ma lo stesso non è avvenuto quando i bambini hanno ascoltato suoni non associati a oggetti che prima non avevano manipolato (cfr. anche Lloyd-Fox, Wu, Richards, Elwell, & Johnson, 2013; van Elk, vanSchie, Hunnius, Vesper & Bekkering, 2008). Per condurre questa ricerca, tuttavia, gli autori hanno utilizzato gesti familiari, che il bambino aveva già sperimentato. Ci si chiede, in un'ottica pedagogica, che cosa accada quando il bambino deve apprendere gesti nuovi, non ancora appartenenti al suo repertorio motorio.

In un altro studio, a cura di Gerson e colleghi (Gerson, Bekkering, Hunnius, 2015), è stato insegnato a bambini di 10 mesi un gesto sonoro nuovo, non familiare, che non sapevano ancora fare e che non fosse la semplice combinazione di azioni precedentemente acquisite. In una seconda fase, i bambini hanno osservato (ma non realizzato) un secondo gesto sonoro, anch'esso non familiare. Nella fase finale, i ricercatori hanno valutato l'attività bioelettrica cerebrale dei bambini in EEG, in risposta ai due diversi suoni, quello associato al gesto che avevano loro stessi prodotto e quello associato al gesto che avevano semplicemente osservato, ma non prodotto. I risultati hanno mostrato una significativa diminuzione del ritmo cerebrale mu in presenza del gesto sonoro prodotto, ma non quando è stato presentato il suono del gesto solamente osservato. Dato che l'onda mu è soppressa non solo quando un individuo compie un'azione, ma anche quando la persona osserva un altro compiere la stessa azione, i risultati appena riportati indicano che l'esperienza attiva di produzione di un suono ha effetti sulla percezione del suono stesso e sulla percezione dello stesso gesto fatto da un altro. Si può concludere che il fare, la realizzazione concreta del gesto sonoro, costituisce per i bambini piccoli un contesto di apprendimento privilegiato.

Questi autori hanno poi replicato una parte dello studio con un gruppo di bambini di 6 mesi, con risultati molto simili che, ancora una volta, testimoniano l'importanza in queste fasi della crescita di fare un suono, per percepirlo meglio, con maggiore attenzione e con un grado maggiore di risonanza – neurale ed emotiva – rispetto alla semplice osservazione.

Possiamo concludere che, non solo l'esperienza motoria, nel nostro caso il gesto di produzione sonora, contribuisce alla percezione sensoriale, visiva e uditiva del gesto, ma che contribuisce anche alla comprensione dell'azione – o del gesto sonoro – altrui (Gallese et al., 2009).

#### **4. L'imitazione sonora con oggetti identici**

Il cuore del presente contributo è la proposta dell'imitazione sonora quale strumento privilegiato per l'apprendimento e l'esercizio della comunicazione musicale in bambini molto piccoli, al di sotto dei tre anni.

Fin dall'inizio della vita neonatale, l'imitazione assume una presenza e un ruolo fondamentale per lo sviluppo del neonato prima e del bambino poi. Forma specifica di una più generale capacità di imitazione che si sviluppa durante la vita (Maratos, 2013), l'imitazione neonatale, sebbene dipendente dall'esperienza, adatta azioni – quali la protrusione della lingua o l'apertura della bocca – alle per-

cezioni dello stesso gesto, con molta rapidità e flessibilità. La plasticità di queste prime forme di imitazione è di fondamentale importanza per l'ulteriore sviluppo motorio e percettivo del bambino (Nadel, 2014). È interessante notare che per la nostra prospettiva specifica, i neonati imitano non solo i gesti facciali ma anche movimenti corporei precisi come i movimenti delle dita o delle mani (Nagy et al., 2011).

Lo sviluppo dell'imitazione nell'infanzia richiede l'acquisizione di una vasta gamma di schemi motori, compresi quelli vocali, la memorizzazione dei gesti e dei corrispondenti feedback sensoriali – nel nostro caso del gesto produttore e del suono che l'oggetto ha prodotto –, e il richiamo di informazioni propriocettive relative al proprio movimento eseguito e alla conseguente percezione del suono prodotto (Nadel, 2014). Il bambino gradualmente sviluppa anche la capacità di riconoscere quando l'altro lo sta imitando e di rispondere all'imitazione in maniera contingente (per le sequenze evolutive del riconoscimento dell'essere imitati, vedi Nadel, 2011, p. 59 e cf. Nadel, 2002 per il riconoscimento dell'imitazione sia nei bambini preverbal, sia nelle persone con autismo).

Possiamo dunque affermare che l'imitazione abbia la funzione di arricchire il repertorio motorio di un individuo con nuovi gesti e azioni che si acquisiscono guardando o ascoltando altre persone e rifacendo lo stesso gesto. Un'altra funzione essenziale dell'imitazione per il bambino, oltre all'arricchimento del proprio repertorio di gesti e azioni, è l'utilizzo della comunicazione non verbale attraverso la condivisione simultanea di pattern motori tra i partner (Nadel, 2014).

Sappiamo che uno degli elementi di forza di un'esperienza musicale condivisa è il grado di coinvolgimento emotivo, affettivo e sociale che la produzione simultanea di un suono o di un canto – pensiamo ai cori e ai concerti di massa – possono generare (Cross, & Morley, 2010).

Un esempio di imitazione simultanea è osservabile nelle prime forme d'integrazione in cui i bambini co-regolano le loro azioni con quelle dell'adulto (Fogel, 1993) e, dai due mesi in poi, sono in grado di assumere, in alternanza, il ruolo di imitatore e di modello, in un continuum di reciprocità (Nadel, 2002). In questo contesto, il suono e la voce sembrano avere un ruolo cruciale nello sviluppo della capacità di neonati e bambini di adattarsi ai comportamenti altrui (Jones, 2009). In questo senso, la produzione sonoro-musicale può diventare, nella prima infanzia, un contesto privilegiato per lo sviluppo di forme di sincronizzazione e di sintonizzazione fra individui.

Nel paragrafo che segue proponiamo una situazione didattica in linea a quella progettata da Nadel nei suoi studi con coppie di oggetti identici.

Jacqueline Nadel ha sviluppato una notevole serie di esperimenti per analizzare le caratteristiche della comunicazione non verbale che si stabilisce fra due individui - preverbal perché bambini piccoli o non verbali nel caso, per esempio, di bambini e ragazzi con autismo - in un contesto che favorisca l'imitazione simultanea (vedi ad esempio Nadel e Badonnière, 1982; Nadel e Pezé, 1993; Nadel, 2002; 2014). Per permettere che l'imitazione sincrona – o simultanea - abbia luogo spontaneamente fra i bambini, una serie di oggetti identici sono stati messi a disposizione a coppie dei bambini di 12, 18, 21, 24 e 30 mesi e a gruppi di tre bambini di 30, 36 e 42 mesi.

I risultati con gruppi di tre bambini sono stati sorprendenti: oltre a non esserci mai state situazioni di conflitto, benché l'adulto non fosse presente nella stanza, i bambini, per il 70% del tempo a disposizione, hanno preferito usare gli oggetti identici simultaneamente, piuttosto che giocare da soli con un oggetto diverso. Si sono rilevate dunque nei bambini di quest'età una tendenza e un piacere ad imitarsi reciprocamente.

Dopo questo primo esperimento sono stati confrontati, con coppie di bambini di 30 mesi, due setting: uno con coppie di oggetti identici e uno con oggetti tutti diversi. I bambini con oggetti diversi si imitavano pochissimo, i conflitti erano significativamente maggiori e i segni di piacere (risate e sguardi condivisi) erano drasticamente più bassi rispetto ai compagni del setting con oggetti identici. Questi ultimi, dunque, si sono rivelati fondamentali per la costruzione di un contesto di lavoro di apprendimento basati sull'imitazione. In studi successivi la Nadel ha dimostrato come, con bambini di 12, 18, 21, 24 e 30 mesi vi sia uno sviluppo esponenziale della curva d'imitazione con un aumento regolare della frequenza delle imitazioni fra i 12 e i 24 mesi e un'inversione di tendenza dopo i 30 mesi, età del picco di frequenza dei comportamenti imitativi. I bambini più grandi, ormai pienamente verbali, hanno la tendenza ad abbandonare l'imitazione gestuale sincrona e simultanea a favore di altre tipologie di gioco imitativo, mediato dal linguaggio, dalla simbolizzazione e dalla narrazione (Nadel, 2011, p. 50).

## 5. Studio di caso: un gioco d'imitazione sonora

Presentiamo ora l'analisi di un video di esplorazione e gioco musicale a cui partecipano due bambine.

Questo video fa parte dell'archivio del progetto di ricerca «Nido Sonoro», realizzato dal Centro Studi musicali e sociali Maurizio Di Benedetto di Lecco, tra il 2002 e il 2005.<sup>2</sup>

È stato individuato un video in cui fossero presenti due bambine, di età compresa tra i 2 e i 3 anni, e avessero a disposizione oggetti sonori identici e oggetti singoli.

Lo stimolo sonoro può utilizzare un canale particolarmente efficace per quanto riguarda i processi imitativi. Nella produzione di suoni, infatti, il collegamento azione-percezione appare particolarmente stringente, dato che la reiterazione dell'azione avviene in seguito alla sua percezione: possiamo ipotizzare che la percezione (l'effetto sonoro e le componenti propriocettive) "guidi" la ripetizione/variazione del gesto.

Inoltre, a livello sonoro è possibile comunicare sia sincronicamente che alternativamente. Nel suono, l'essere insieme è una possibilità, così come l'alternare i ruoli di chi propone e chi imita.

### Descrizione del dispositivo: il semicerchio

In questo setting, la stanza è stata allestita così che gli strumenti fossero disposti in semicerchio. Partendo da sinistra erano posizionati:

- un tavolino con: un tamburello, due cembali, un ocean drum,
- un grosso timpano,
- un piatto sospeso,
- appoggiati su un tappeto: un tamburello, una cetra, un ocean drum
- uno xilofono basso.

2 La ricerca è stata pubblicata dalla Franco Angeli e poi tradotta in francese Delalande, F. (2015). *Naissance de la Musique*. Les Explorations Sonores de la Première Enfance. Rennes: Presses Universitaires de Rennes. Edizione originale, Delalande, F. (Ed.). (2009). *La nascita della musica: Esplorazioni sonore nella prima infanzia*. Milano, Franco Angeli.



Fig. 1 e 2 - Illustrazioni del setting, stessa ripresa dalle due angolature.

Nella stanza vi sono poi numerosi battenti, disposti vicino ai differenti strumenti.

La coppia di bambine viene accompagnata nella stanza dalla loro educatrice di riferimento, che si ferma con loro per pochi minuti e poi con una scusa lascia la stanza.

Le due bambine rimangono così da sole, i loro gesti e i loro spostamenti vengono registrati tramite due videocamere (con due angolature), a cui sono collegati dei microfoni.

L'educatrice rientrerà quando l'esplorazione e il gioco musicale si saranno esauriti.

Il video analizzato ha una durata di 20 minuti e 6 secondi, la parte che riportiamo di seguito riguarda solo la parte centrale, quando le due bimbe sono da sole e presenta una durata di 887 secondi.

### Informazioni relative alle due bambine

Le due bambine avevano già partecipato al primo anno della ricerca in cui ci si era focalizzati sull'esplorazione individuale, con l'intento di delineare le caratteristiche fondamentali delle condotte sonore spontanee dei più piccoli (Delalande, 2009).

Nel secondo anno di ricerca l'obiettivo è stato di sperimentare differenti condizioni, tra cui l'esplorazione in coppia e il dispositivo del semicerchio.

BIMBA A: ha 2 anni e 8 mesi, al test.

Durante il primo anno aveva effettuato due esplorazioni individuali (coppia di piatti e cetra), mentre all'inizio del secondo anno aveva provato per due volte in solitaria la cetra amplificata.

BIMBA B: 3 anni, 3 mesi e 5 giorni, al test.

Durante il primo anno di ricerca aveva effettuato due esplorazioni individuali (coppia di piatti e cetra) e non aveva effettuato altre esperienze nel secondo anno.

### Analisi del Video

Le due bambine entrano nella stanza accompagnate dall'educatrice, che si siede in una postazione laterale, dietro al semicerchio di strumenti.

La bimba A va subito a sedersi sul tappetone dove sono posizionati la cetra e il tamburello e chiama la bimba B, che invece è rimasta in piedi, vicino alla porta.



La bimba A si rivolge verso l'educatrice e inizia a suonare la cetra con un cucchiaino di metallo. Solo a questo punto la bimba B si avvicina agli strumenti.

In questa prima fase rimangono sedute nella stessa postazione, non si guardano e parlano molto poco. Ogni tanto la bimba A chiede all'educatrice il nome dell'oggetto che sta suonando.

Dopo 2 minuti e 46 secondi l'educatrice, con una scusa, lascia la stanza.

Le due bimbe stanno suonando entrambe la cetra e, appena l'educatrice esce, si guardano negli occhi e incrementano il proprio suono.

Prima di addentrarci nell'analisi quantitativa dei dati, ci sembra utile esporre i criteri metodologici che ci hanno guidato durante l'osservazione. Gli indicatori sono stati derivati dalla metodologia già sperimentata da Nadel (2011).

- chi imita chi?: a volte i comportamenti delle bambine si sovrappongono e si alternano velocemente, rendendo complicato stabilire chi stia imitando. È stato quindi preso come criterio quello della temporalità: chi inizia a suonare per secondo è colui che sta imitando<sup>3</sup>;
- in una sequenza le due bambine, si imitano a vicenda scambiandosi postazione e oggetto sonoro utilizzato. In questo caso è stata segnata una «doppia» imitazione differita e perfetta;
- le variabili per classificare i comportamenti imitativi hanno riguardato sia la tempistica delle imitazioni, suddividendole in simultanea (allo stesso tempo) e differita (in un tempo successivo), sia la precisione, distinguendo tra imitazione perfetta (stesso gesto) ed imitazione imperfetta (gesto differente).

In questo modo è stato possibile individuare quattro classi di imitazione:

- simultanea perfetta: stesso gesto su oggetto sonoro identico<sup>4</sup>
- simultanea imperfetta: gesto differente su oggetto sonoro identico
- differita perfetta: stesso gesto su stesso oggetto, in un tempo successivo
- differita imperfetta: gesto differente su oggetto sonoro identico, ma in un tempo successivo oppure stesso gesto, ma su un altro oggetto e in un tempo successivo

Per l'analisi del video ci si è avvalsi di una griglia, appositamente predisposta, così da poter registrare, secondo per secondo, una serie di variabili.

Ogni riga corrisponde a un secondo, per il quale si registra se una delle due bambine sta imitando l'altra, se stanno suonando uno strumento e il tipo di imitazione (simultanea-differita; perfetta – imperfetta).

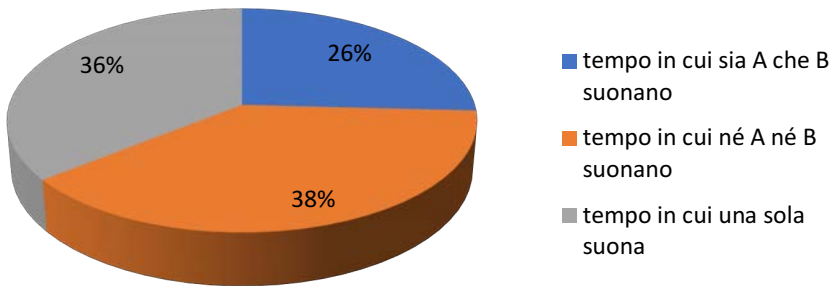
### **Risultati: analisi dei dati**

In questa prima tabella analizziamo il tempo in cui le due bimbe suonano, sia considerandole individualmente, che come coppia.

- 3 Il criterio temporale scelto per distinguere imitato da imitatore può presentare limiti se applicato all'analisi dei dialoghi sonori dei più grandi, così come nelle analisi delle prime interazioni fra adulto e bambino. Ci sembra, in questo caso, che consenta di classificare le produzioni sonore su oggetti identici.
- 4 NB: quando ci si riferisce all'imitazione come perfetta si intende che lo stesso tipo di gesto è stato realizzato sullo stesso tipo di oggetto. Per riflettere sulla presenza dell'imperfezione nell'imitazione dell'altro, e sul binomio identico/differente cfr. § 6.

VARIABILE	secondi	%
durata totale	887	100%
tempo in cui suona A	323	36%
tempo in cui suona B	452	51%
tempo in cui A e B suonano simultaneamente	229	26%
tempo in cui né A né B suonano	341	38%
tempo in cui una sola suona	317	36%

## Tempo impiegato a suonare



Per il 62% del tempo almeno una delle due bambine sta producendo dei suoni (546 secondi).

È interessante notare come la bambina B, che non dà mai indicazioni verbali all'altra bimba, sia impegnata per più tempo nell'attività sonora (51% del tempo a disposizione).

TEMPI DI IMITAZIONE:	secondi	%	
A imita B	79	32%	su 244
B imita A	165	68%	su 244
totale imitazione	244	28%	su 887

L'imitazione occupa il 28% del tempo a disposizione (887 secondi).

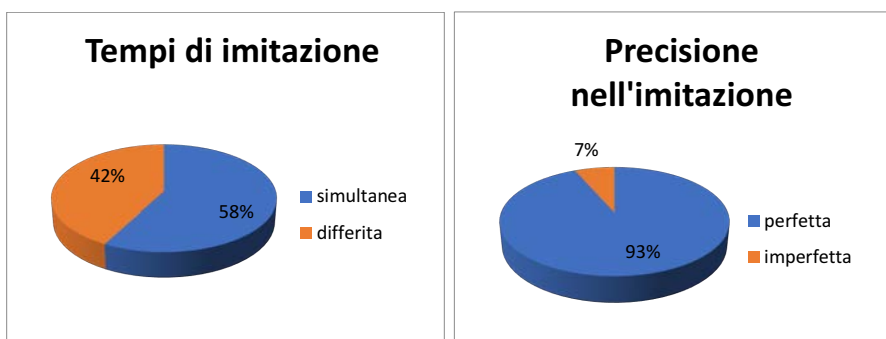
Nei 2/3 dei casi (68%) è la bambina B a imitare la bambina A, che invece imita la compagna solo per il 32%.

Sono comunque piuttosto pochi gli inviti espliciti, verbalmente espressi, in cui viene chiesto di imitare, la maggior parte a carico della bimba A (6 episodi a 2), che si dilunga maggiormente.

Se consideriamo ora i tipi di imitazione possiamo vedere che:

TIPO DI IMITAZIONE	secondi	%
simultanea	141	58%
differita	103	42%
perfetta	228	93%
imperfetta	16	7%
simultanea perfetta	127	52%
simultanea non perfetta	14	6%
differita perfetta	101	41%
differita non perfetta	2	1%

- c'è una sostanziale omogeneità tra imitazione simultanea (58%) e differita (42%);
- prevale in modo inequivocabile l'imitazione perfetta (93%) rispetto a quella imperfetta (7%);
- combinando le due variabili si ottengono, decrescendo, questi valori: simultanea perfetta per il 52%, differita perfetta per il 41%, simultanea non perfetta per il 6% e differita non perfetta per solo l'1%.

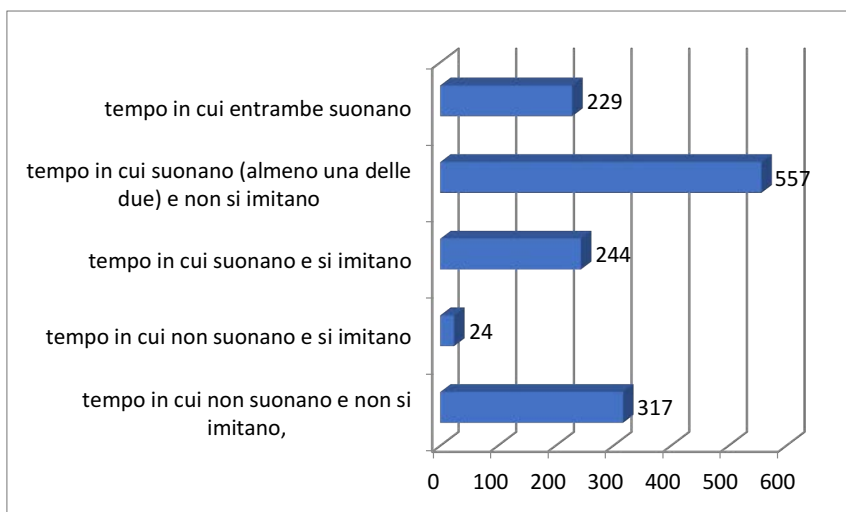


Prendendo in considerazione il tempo totale di gioco (887 secondi) può essere interessante verificare cosa succede incrociando le due variabili dell'imitazione e della produzione di suoni.

IMITAZIONE/PRODUZIONE DI SUONI	secondi
tempo in cui entrambe suonano	229
tempo in cui suonano (almeno una delle due) e non si imitano	557
tempo in cui suonano e si imitano	244
tempo in cui non suonano e si imitano	24
tempo in cui non suonano e non si imitano	317

Può essere interessante rilevare che nel tempo in cui entrambe le bambine suonano (229) lo fanno imitandosi (244) e che l'imitazione avviene quasi solo esclusivamente tramite il canale sonoro.

Solo in una occasione le due bambine si imitano senza suonare: sono impegnate a smontare e rimontare le piastre dello xilofono, alla fine del tempo di gioco.



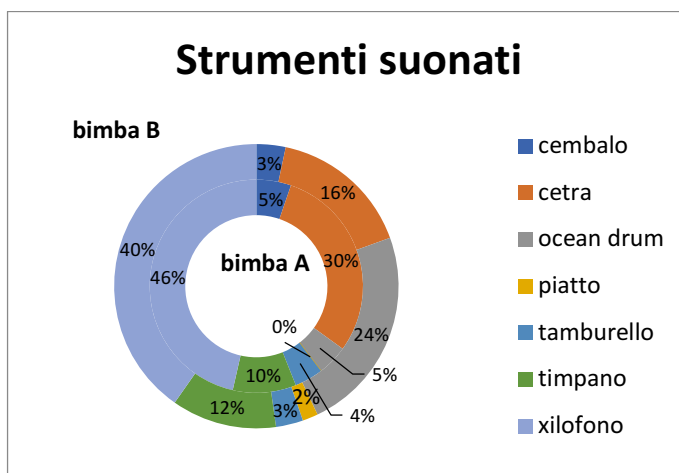
Volendo infine considerare gli strumenti musicali, possiamo iniziare a vedere quali oggetti le due bambine hanno utilizzato e in che proporzione.

COSA SUONANO					
Bimba A			Bimba B		
	323	100%		452	100%
cembalo	17	5,3%	cembalo	15	3,3%
cetra	96	29,7%	cetra	73	16,2%
ocean drum	15	4,6%	ocean drum	106	23,5%
piatto	0	0,0%	piatto	8	1,8%
tamburello	14	4,3%	tamburello	14	3,1%
timpano	31	9,6%	timpano	54	11,9%
xilofono	150	46,4%	xilofono	182	40,3%

Nello svolgersi della sessione di gioco, le bambine hanno progressivamente esplorato i differenti strumenti.

La più grande differenza si registra per l'ocean drum, che ha molto incuriosito e attratto la bambina B, mentre la A si è interessata solo per un tempo ridotto.

Lo strumento che ha coinvolto per più tempo entrambe le bambine è lo xilofono, scoperto nella seconda parte della sessione di gioco e su cui vi rimarranno per quasi tutto il tempo ancora a disposizione.



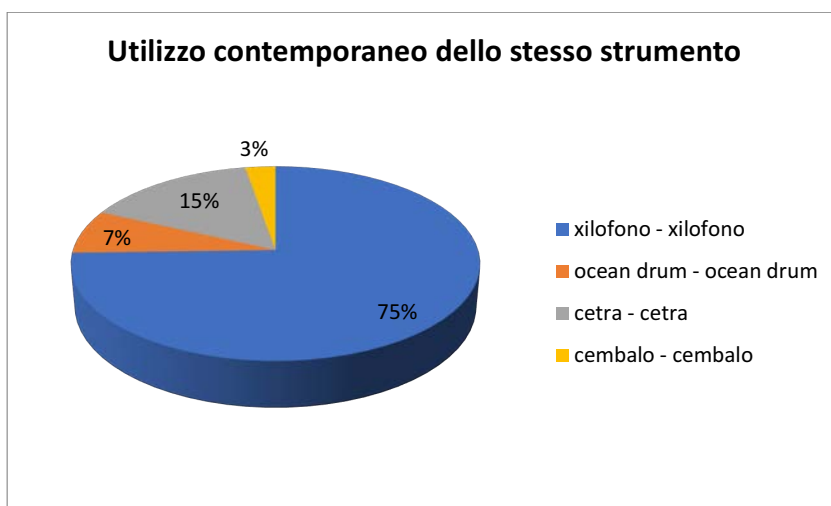
Possiamo ora prendere in esame i momenti in cui entrambe le bambine suonano lo stesso strumento:

STESSO STRUMENTO		
xilofono - xilofono	82	75%
ocean drum - ocean drum	8	7%
cetra - cetra	17	15%
cembalo - cembalo	3	3%
TOTALE	110	100%

Possiamo innanzitutto rilevare che rispetto al tempo in cui entrambe suonano (229 secondi), per il 48% dei casi (110 secondi) stanno suonando lo stesso strumento o due identici.

Il primato assoluto lo detiene lo xilofono (75%), strumento unico che condividono nella seconda parte della sessione di gioco.

Si può evidenziare che gli unici strumenti condivisi sono stati lo xilofono e la cetra, il primo rimanendo fianco a fianco, mentre la seconda ponendosi una di fronte all'altra, mentre degli altri strumenti (ocean drum e cembalo) ne sono state utilizzate delle coppie.



### Spunti di riflessione

L'osservazione di questo dispositivo mette in luce come attraverso il canale sonoro sia possibile promuovere e sostenere gli scambi imitativi.

Permangono alcuni dubbi, inerenti la sostanza stessa del processo imitativo, su cui riflettere e da poter verificare attraverso future linee di ricerca:

- il ruolo organizzatore dei battenti: per tutta la durata dell'incontro le due bambine sono state molto attente al tipo di battente utilizzato, per cui hanno cercato di imitarsi non solo per l'utilizzo dello stesso strumento, ma anche nella scelta del tipo di battente;
- l'utilizzo simultaneo di uno stesso gesto sonoro: è ancora imitazione? a volte le due bambine hanno utilizzato uno stesso gesto su oggetti differenti, possiamo considerarla imitazione?
- Quali sono gli elementi organizzatori dell'esplorazione sonora? L'utilizzo delle mani o di un oggetto mediatore (il battente) favorisce o meno l'imitazione?

Per concludere, all'interno di questo dispositivo di gioco con oggetti sonori i processi imitativi sono stati predominanti e molto rilevanti per l'organizzazione di tutta la sessione di scambi tra le due bambine.

Il suono può costituire un mezzo e un contesto privilegiato per il rafforzamento del legame tra azione e percezione, componente fondamentale delle esplorazioni infantili e dell'espressività sonoro-musicale.

La presenza di coppie di oggetti identici o di oggetti condivisi ha favorito l'imitazione tra le due bambine, sempre molto attente e attratte da quel che veniva prodotto e suonato dalla propria compagna di gioco.

È sicuramente interessante rilevare che l'imitazione sia avvenuta in modo preponderante attraverso gli oggetti più grandi, usati in modo simultaneo (xilofono) o differito (cetra e timpano) e che vi sia stata da parte delle bambine anche una estrema attenzione nella scelta e nell'imitazione dei battenti.

## 6. Riflessioni pedagogiche sul valore e i limiti dell'imitare

Dalla ricognizione sulla letteratura legata al valore dell'imitazione nella produzione sonoro-musicale e dallo studio di caso descritto si ricavano alcune aree di riflessione dalle quali possono scaturire interessanti piste di ricerca.

Partiamo dal binomio identico/differente.

I processi di conoscenza nascono ed evolvono secondo un paradigma trasformativo fondato su un assunto: l'identificarsi "con" è il punto di partenza e di ap-prodo per l'acquisizione di ogni sapere, che sia materiale o immateriale. Infatti, sentire come proprio un dato di realtà comprende un iniziale impossessamento multisensoriale, non necessariamente scandagliato dalla mente ordinatrice, piuttosto sintetico che analitico: io sono l'oggetto che osservo, manipolo, odorò, assaggio... Perciò, il bambino che osserva un pari compiere un gesto-suono assorbe con l'intero corpo lo stimolo fatto di movimento e risultato sonoro insieme, in un tutto coerente che dà valore al gesto stesso: un sistema di suoni privato delle gestualità che servono per essere riprodotto equivale a sentire la voce materna senza avere – in passato e nel presente – apprezzato il suo contatto epidermico e oculare, il calore del suo alito, l'ampiezza del sorriso e l'avvolgenza delle sue braccia, dunque senza avere una mappa di orientamento nella relazione che colleghi precisi eventi con stati affettivi ed emotivi. Imitare dunque è perseguire un primo obiettivo d'incarnazione, nel quale si attivano le reti neurali già sensibili e quelle mnestiche più direttamente collegate con le medesime facoltà produttive messe in campo dall'"imitato" e sperimenta la sua capacità di riprodurlo per com'è o meglio, per come lo ha percepito senza elaborazione complessa, che significa senza quella macerazione cognitiva che mette in trasparenza delle variazioni morfologiche tangibili. In realtà, le sole differenze psicofisiologiche tra i due soggetti – il possedere mani e braccia di lunghezze, pesi e forme diverse – senza contare le differenti microstorie personali e ambientali, impedisce una imitazione perfetta e il gioco delle relazioni intersoggettive, ben descritte nello studio di caso, alimenta la dialettica tra rispecchiamento e deviazione/variazione. Questo a partire da un'implicita assimilazione della relazione tra somiglianza e differenza, anche nella volontà di imitare perfettamente. Insomma, la tensione verso il ricalco perfetto di un movimento da cui deriva un suono determinato non è l'oggetto, ma il motore che genera la ragione del vero interesse verso l'altro e i suoi comportamenti: ovvero ciò che, pur nella somiglianza, impedisce la piena identità, favorisce la distinzione. Due esseri viventi che dicono la stessa cosa in un identico modo sono due extraterrestri, sono espressione di disumanità per come il fenomeno si manifesta e quindi non possono diventare strumenti di conoscenza e di crescita, almeno nell'esperienza di essere uomini che noi abbiamo fino a oggi maturato. La migliore dimostrazione di quanto l'essenza dell'esistere stia nelle differenze e non nell'identico si ritrova nel rapporto tra il desiderio di carpire un sapere posseduto da un altro, l'illusione di padroneggiarlo quando si è imitato, senza avere piena consapevolezza dell'approssimazione con il quale lo abbiamo riprodotto e la seguente ricerca di una strada evolutiva che personalizzi quanto appena acquisito: crediamo di avere un potere in più sull'altro, in termini di impossessamento, invece matureremo una reale crescita personale nel momento in cui constateremo l'impossibilità di raggiungere un'esatta uguaglianza, ma sapremo apprezzare la parte di diversità emersa come un luogo di avventura nel quale immergersi e un nodo di mistero inoppugnabile di cui prendere atto con rispetto sacrale. Tale processo matura in età precoce e si esplica attraverso una ricerca sistematica di approfondimento di questa dialettica tra uguaglianza e differenza che passa at-

traverso il gioco trasformativo con oggetti, tra pari, con gli adulti. Nel termine trasformativo includiamo sia l'atto del fare in sé, senza alcuno scopo se non il fare stesso con le sue implicazioni cognitive in termini di padronanza psicomotoria, di organizzazione degli atti e delle forme derivate, d'investimento in memoria e attenzione, sia le derivazioni simboliche, immaginifiche che tali azioni generano.

Molto utile, a questo scopo, è favorire setting di apprendimento che permettano la relazione duale attraverso la manipolazione di oggetti identici, in modo sincrono e asincrono: quanto più sono uguali le premesse, tanto più è spianata la strada per scoprire le reciproche differenze – vero oggetto di interesse e di desiderio – nella misura in cui i bambini coinvolti cercheranno di riprodurre esattamente l'uno il gesto-suono dell'altro. E come si manifesteranno queste differenze prima minimali, poi più nette? Non solo nella diversa ampiezza, intensità di gesto e di arousal, ma nell'evoluzione temporale che segue e nell'interazione sonoro-musicale che determina un campo intermedio di mutua rivelazione, in primo luogo a sé stessi e poi all'altro. Ed è sempre un movimento, mai un processo identificativo istantaneo che vede la conoscenza dell'altro in perenne mutazione, aperta al continuamente nuovo.

Tale ricerca di sintonizzazione primaria è parte di un gioco esplorativo che prevede alternanze, non necessariamente correlate in forma metamorfica e sequenziale (l'imitazione che evolve in forme variate) tra imitazioni e digressioni, durante le quali gli elementi di distinzione – macro o microscopica – prevalgono sulle conformità e la produzione sonoro-musicale è la risultante di questa dialettica interlocutoria, fatta di sincronie e aperiodicità, di analogie e differenze.

## 7. L'imitare plurale

Non sono sufficienti proposte esplorative che includano solo coppie di bambini su due strumenti identici, perché la progressiva abitudine alle insidie del mondo non può che passare attraverso una polifonia di contatti e di relazioni. Il compito dell'educatore è pertanto di favorire e, ove possibile, accelerare i tempi di acquisizione di esperienze significative non in quantità sovrabbondante, ma coerente con la capienza permessa dal livello di sviluppo dei bambini presi in causa. Questa è la ragione di una scelta limitata di oggetti sonori da inserire nel setting, suddivisibili per tipologia di gestualità prevalentemente – ma non esclusivamente – evocata: percussione per timpano, xilofono, tamburello e piatto, pizzico per cembalo e cetra e sfregamento indiretto/macromovimento degli arti superiori per l'ocean drum. Altra specificità distintiva è la varietà frequenziale, ovvero la possibilità di cambiare note e dunque di articolare proposizioni musicali a intonazioni variate, ove l'orientamento spaziale è guidato dal segnale sonoro prodotto: su tamburello, timpano, ocean drum e piatto le frequenze sono assai limitate (il cambiamento d'intonazione di una pelle è possibile mutandone il tiraggio, ma questo implica una competenza complessa difficilmente acquisibile in fase di esplorazioni primarie da parte di bambini 0-3) e meno stabili; per cembalo, cetra e xilofono la variabilità è piuttosto ampia e le frequenze sono stabili, determinate. Questo permette al bambino di sperimentare prima e consolidare poi un tracciato gestuale ed espressivo puntuale, dove i segni sulla sabbia sono le differenti note prodotte attraverso un distanziamento proporzionato degli arti e delle dita rispetto ai rispettivi assi di riposo o di inerzia. In particolar modo risulta assai frequentato, nella sessione oggetto di analisi, lo xilofono, che produce differenti suoni intonati quando è percosso. Quando la fase esplorativa sullo xilofono è allo



stato iniziale e quindi il rapporto con il gesto è ancora da consolidare per iterazione, cambiare nota è interessante perché muta il feedback sonoro mantenendo il movimento percussivo uguale, solo spostato leggermente verso destra o verso sinistra. A maggior ragione in una sequenza imitativa, questo permette di comparare gli effetti sonori del proprio moto rispetto a quelli prodotti dall'altro e dunque il consolidamento psicomotorio ed espressivo è favorito da una carica intenzionale e motivazionale alimentata dal confronto. Infine, cambiare frequenza permette di "parlare" con la musica, cercando forme analogiche con il linguaggio verbale o meglio, con quei profili intonativi che rappresentano la dimensione paraverbale della comunicazione e affondano le loro matrici nelle prime forme di sintonizzazione affettiva che madre e bambino costruiscono in un codice condiviso ed esclusivo che prende il nome di lallazione e maternese. Anche l'esecuzione di uno stesso gesto su strumenti differenti fa parte della esigenza di imitare per distinguersi, marcando una differenza di risultato a partire da una medesima forma dinamica.

Infine, gli strumenti si distinguono tra di loro per differente relazione tra morfologia del gesto e quella del suono prodotto: dato per assunto che per il bambino è interessante ciò che scaturisce da un suo gesto in un modo eccedente, imprevedibile ed è questa la ragione della sua meraviglia davanti a un ritorno molto riverberato, amplificato o ad eco della sua voce, occorre assecondare – ma non sempre – tale orientamento. La prevalenza degli oggetti sonori selezionati produce transitori di estinzione medio-lunghi, sono dunque persistenti i loro suoni dopo la sollecitazione iniziale delle dita o del battente: il cembalo e la cetra da una parte, il piatto, il timpano e lo xilofono dall'altra permettono al bambino di contemplare i suoni prodotti per un certo lasso di tempo prima del loro spegnimento, ispirando una differente alternanza tra attese e ingaggi; per i due strumenti rimanenti, invece, le varabili sono legate a quella parte di non controllabilità rappresentata dai sonagli appesi alla corona del tamburello e dai piccoli semi contenuti nell'ocean drum. In questi casi, manca una corrispondenza esatta tra gesto e suono, dal momento che lo scroscio del mare è evocato attraverso un movimento di setacciamento bipolare, i sonagli del tamburello sono scossi in modo casuale e non strettamente connesso con la percussione dell'oggetto. Questa esperienza aiuta i bambini non solo a scoprire il potere "magico" del proprio agire musicale, ma anche a familiarizzare con tutte le situazioni in cui la nostra azione determina una o più conseguenze non governabili, entropiche e comunque destinate a influenzare gli atti futuri. La funzione dell'imitare non appiattisce verso una omologazione mortificatrice di ogni identità: dai gesti apparentemente identici nascono fenomeni diversi anche solo per la presenza di varabili indipendenti dalla nostra volontà di artefici, di demiurghi. E anche il fatto che le scelte privilegiate di uno strumento rispetto all'altro – l'insistenza della bambina B sull'ocean drum – è tanto indicativo di una differente affinità individuale tra oggetto e soggetto quando della suggestione e quindi dell'interesse suscitato da un sound in luogo di un altro, ma anche di uno stile cognitivo più analitico e una centrazione maggiore rispetto alla compagna.

La preferenza per un transitorio di estinzione abbastanza lungo da far persistere il suono al proprio gesto è legata alla tendenza del bambino, ben più dell'adulto, di alternare azione e riflessione: quest'ultima però è favorita da una presenza fenomenica concreta, in questo caso il suono che, una volta prodotto, si modifica per lo più avvicinandosi all'estinzione con gradualità, ma anche oscillando di frequenza, colorandosi di interferenze ambientali. Ma anche il silenzio, come si suggerisce lo studio di caso, riveste una importanza capitale nella rela-

zione e nello studio dell'imitare tra coetanei. Infatti, oltre un terzo (317) dei complessivi 887 secondi analizzati non registra produzioni di suoni da entrambi i soggetti esaminati: saranno da scandagliare in dettaglio le varie tipologie di silenzio registrate, da quello fisiologico, perché legato ad attività propedeutiche o successive alla sessione sonoro-musicale vera e propria a imitazione reciproche di silenzi, colmi di tensione verso quanto appena eseguito e/o udito di propria o altrui produzione o verso una programmazione degli atti futuri imminenti anche in termini anticipatori. Infine, come nel suonare, sarà interessante indagare sulle volontà cooperative rispetto a quelle competitive, sugli atteggiamenti di ascolto gratuito rispetto a quelli funzionali a ripartenze anticipate in modo più convinto della compagna, o viceversa.

La scelta di identici battenti è interessante per il valore sociale che nasconde: si cercano pari opportunità attraverso l'adozione di strumentari simili per interrogare la realtà e dare voce alle proprie istanze espressive uguali solo in partenza rispetto a quelle del compagno.

Si è parlato dell'imitare primario, frutto di un rispecchiamento neurale e di una cognizione incarnata, abbiamo sottolineato come l'obiettivo dell'individuo sia smarcarsi, esprimere una voce propria, ma non è sufficiente: il punto di arrivo è l'integrazione per risonanze (Pasta, 2020), la fusione per "analogie differenziali" utilizzando un ossimoro. La convivenza civile di un popolo, quella tra popoli diversi, la collaborazione all'interno di un'azienda o di una scuola, la vita in famiglia poggiano sulla creazione di un clima nel quale le corrispondenze tra comportamenti, stili e riti permettono di coltivare in ciascuno un senso di appartenenza, un sistema di legami plastici dunque mutevoli nel tempo, ma resistenti; nel contempo l'identità di ogni singolo componente è riconosciuta come unica e insostituibile. La capacità di tessere relazioni di senso tra persone nasce dai processi imitativi precoci sviluppati attorno al fare che riescono ad evolvere e a modificarsi fino a permettere d'impostare giochi fatti di logiche e strategie, di ruoli e di mosse nei quali l'imitazione è frutto di una elaborazione cognitiva, oltre che corporea e, proprio per questo, cementifica e conferisce profondità ad affetti e stati emotivi condivisi. Analogo è il percorso che vede l'improvvisazione sonoro-musicale dei bambini strutturarsi in forme culturalizzate nelle quali la sincronizzazione, la ripetizione collettiva e individuale, l'intreccio tra voci indipendenti ma orientate verso una comune finalità espressiva diventano ingredienti fondamentali di un costruito simbolico complesso, soggetto a infinite interpretazioni e riletture da parte di chiunque voglia percepire simili risonanze, desideri sentirsi parte di uno stesso fenomeno vitale, senza esserne fagocitato.

## **8. Imitare per includere a scuola**

La pratica musicale improvvisativa con caratteristiche simili a quelle descritte in questo studio è adottata ormai da molti servizi per la prima infanzia in varie parti d'Italia, grazie al diffondersi di una cultura sensibile e di una quantità rilevante di operatori specializzati presso poli-chiave come quelli del progetto Musica in Culla, il progetto Nido Sonoro di Lecco, del Reggio Children Approach, della SIEM (Società Italiana per l'educazione Musicale) (Sergi Grange, 2013), per citarne solo alcuni, naturalmente con differenti costrutti teorici, strategie e strumenti metodologici. Per tutte queste strade le prospettive future non potranno prescindere dalla necessità di impiantare progettualità di carattere atelieristico, con limiti in termini di durata e di impegno economico da parte dell'ente su un terreno edu-

cativo di base capace di alimentare condotte musicali, di favorire condizioni di apprendimento, di saper osservare e valutare adeguatamente i fenomeni sonori che possono diventare oggetti di conoscenza. In questo contesto, le pratiche imitative devono diventare teatro di analisi e di sviluppo per l'intero sistema educativo, ma anche mezzi preziosi di inclusione. L'imitazione finalizzata alla produzione di suoni e alla loro organizzazione espressiva nel tempo può per esempio essere il grimaldello per sciogliere l'incistamento nel quale una persona con disabilità – in particolare con disturbi dello spettro autistico – si rifugia dedicando il suo tempo vita alla produzione di movimenti stereotipati, di ecolalie: se questi sono gli strumenti per manifestarsi al mondo, la strada per aprire un canale comunicativo relazionale è imitare quelle modalità, assicurando implicitamente la persona del fatto che conosciamo il medesimo codice, lo colmiamo di intenzionalità comunicativa dichiarando la nostra volontà di cura (Mortari, 2015). L'imitazione, quando educativamente attiva, serve per coglierne le microvariazioni, enfatizzarle, suscitare reazioni divergenti, creative, aperte al nuovo, dove la scoperta è reciproca ed entrambi sopraggiungono verso un campo aperto. Nel caso di un bambino migrante, il linguaggio del corpo quando produttore intenzionale di suoni, è il veicolo principale sul quale costruire un sentimento di universale appartenenza, a partire dall'imitazione delle sue gestualità, che saranno frutto di una conformazione fisica unica, di un vissuto e un innato relazionale e linguistico che presenta caratteristiche proprie (Bolognesi, 2006): l'apprendimento dell'Italiano come lingua prima o seconda per tutti i bambini 0-3 sarà iscritta in un unico progetto di propedeutica nella quale gesti e fonemi potranno essere padroneggiati in modo ludico-musicale secondo schemi di organizzazione sintattica via via più complessi, prima della loro semantizzazione (Nutti, 2017). Anche in questo caso la pratica dell'imitazione, in particolare tra pari, potrà non solo rendere esplicite le singole caratteristiche di ciascuno in termini di preferenze fonologiche, ma creerà una babele prelinguistica comune nella quale tutti si riconosceranno e da cui ciascuno attingerà per costituire la propria lingua madre ma anche e soprattutto per favorire quella plasticità neurale che permette l'apprendimento di altri idiomi.

Infine, la produzione di gesti suono per persone con disabilità motorie anche gravi può trovare nella pratica imitativa la strategia più idonea per perseguire obiettivi di tipo riabilitativo all'interno di attività collettive a valenza espressiva. In questi casi, la selezione della tipologia di atto motorio può adottare logiche autenticamente inclusive laddove si parte da una forma di espressione praticabile da tutti – una vocalizzazione, un tipo di movimento degli arti aleatorio e indeterminato ma con un profilo ricorrente – curvilineo, spezzato, misto... – che si sonorizza in qualche modo, con la voce o uno strumento e, su sollecitazione dell'educatore, se ne favorisce l'imitazione, con l'intento di iterarla a lungo per sviluppare un flusso, nel quale tutti possono immergersi. Una volta consolidato il flusso, si potranno sperimentare interruzioni improvvise, variazioni d'intensità o agogica che renderanno l'esperienza non solo musicale perché variata e strutturata in forma, ma collettivamente espressiva. Inoltre, questa pratica renderà le differenti interpretazioni del gesto di ciascuno bambino – compreso quello con disabilità motoria grave – legate le une alle altre senza che né i bambini stessi né la comunità educante imprima alcuno stigma, ma piuttosto apprezzi il piacere di vivere insieme esperienze simboliche di risonanza.

Imitare l'altro non significa "diventare" l'altro, ma riconoscere una parte di lui in noi che restiamo individui tanto inconfondibili quanto desiderosi di unità.

## Riferimenti bibliografici

- Bolognesi, I. (2006). *Di cultura in culture: esperienze e percorsi interculturali nei nidi d'infanzia* (Vol. 12). Milano: FrancoAngeli.
- Capdevila, R. (2008). *Conductes Musicals des infants 0-3*. Unpublished doctoral dissertation, Universitat de Barcelona.
- Céleste, B.D., Delalande, F. & Dumaurier, E. (1982). *Observations de jeux sonores. L'enfant du sonore au musical*. Paris: INA/GRM/Buchet/Chastel.
- Cross, I., & Morley, I. R. M. (2010). *The evolution of music: Theories, definitions and the nature of the evidence*. Oxford: Oxford University Press.
- Dansereau, D.R. (2015). Young children, sound-producing objects, and the shape bias. *Psychology of Music*, 45(2), 193-203.
- Delalande, F. (Ed.). (2009). *La nascita della musica: Esplorazioni sonore nella prima infanzia*. Milano: Franco Angeli.
- Donelli, D. (2015). La relazione adulto-bambino. In Delalande, F. (2009). *La nascita della musica: Esplorazioni sonore nella prima infanzia*. Milano: Franco Angeli.
- Filippa, M. (2009). Esplorazioni lunghe su una trovata. In Delalande, F. (2009). *La nascita della musica: Esplorazioni sonore nella prima infanzia*. Milano: Franco Angeli.
- Filippa, M. (2020, submitted). Instrumental music-making with the under-threes: a systematic review, *Musicae Scientiae*.
- Filippa, M., Cornara, S., Monaci, M. G., Grandjean, D., Nuti, G., & Nadel, J. (2020). L'imitation sonore durant la période préverbale: enjeux théoriques et dispositifs. *Enfance*, (1), 131-148.
- Filippa, M., Monaci, M. G., Young, S., Grandjean, D., Nuti, G., & Nadel, J. (2020). Shall we play the same? Pedagogical perspectives on infants' and children's imitation of musical gestures. *Frontiers in Psychology*, 11.
- Flohr, J. (1985). Young Children's Improvisations: Emerging Creative Thought. *The creative child and adult quarterly*, 2, 79-85.
- Fogel, A. (1993). "Two principles of communication: co-regulation and framing," in J. Nadel and L. Camaioni (eds). *New Perspectives in Communicative Development (9-22)*. London: Routledge. doi: 10.4324/9781315111322-3.
- Frapat, M. (1991). *L'invention musicale à l'école maternelle*. Versailles: Centre régional de documentation pédagogique.
- Gallese, V. (2009). Motor abstraction: a neuroscientific account of how action goals and intentions are mapped and understood. *Psychological Research PRPF*, 73(4), 486-498.
- Gardner, H. (2010). *Formae mentis*. Feltrinelli: Milano.
- Gerson, S. A., Bekkering, H., & Hunnius, S. (2015). Short-term motor training, but not observational training, alters neurocognitive mechanisms of action processing in infancy. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 27(6), 1207-1214.
- Gluschkof, C. (2005). *Spontaneous Musical Behaviors in Israeli Jewish and Arab Kindergartens- Searching for Universal Principles within Cultural Differences*. Unpublished Ph.D. dissertation. The Hebrew University of Jerusalem.
- Godøy R.I., & Leman M. (eds.) (2010). *Musical gestures: Sound, movement, and meaning*. London: Routledge.
- Gratier, M. (2015). Raconter en chantant: musicalité et narrativité au cœur du développement humain. S. Rayna, C. Séguret et C. Touchard (ed). *Lire en chantant des albums de comptines*, 15-28.
- Gratier, M., Filippa, M., (2020). Music Creative Processes in Infants and Children. In Donin, N. (ed.). *The Oxford Handbook of the Creative Process in Music*. Jul, Online Publication.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289.
- Imberty, M. (1997). Formes de la répétition et formes des affects du temps dans l'expression musicale. *Musicae Scientiae*, 1, 33-62.
- Imberty, M., & Gratier, M. (2008). Narrative in Music and Interaction Editorial. *Musicae Scientiae*, Special issue, 3-13.
- Jézéquel, J.L. (1988). *L'esplorazione di un corpo sonoro prima dei tre anni*. Reggio Emilia: Junior (pp. 22-28).

- Jones, S. S. (2009). The development of imitation in infancy. *Philos. Trans. R. Soc. B* 364, 2325–2335.
- Lloyd-Fox, S., Wu, R., Richards, J. E., Elwell, C. E., & Johnson, M. H. (2015). Cortical activation to action perception is associated with action production abilities in young infants. *Cerebral Cortex*, 25(2), 289-297.
- Maratos, O. (2013). Neonatal, early and later imitation: Same order phenomena. *The development of sensory, motor and cognitive capacities in early infancy: From perception to cognition*, 145-160.
- Mazzoli, F., Sedioli, A., & Zoccatelli, B. (2003). *I giochi musicali dei piccoli*. Bergamo: Junior.
- Mialaret, J.P. (1997). *Explorations musicales instrumentales chez le jeune enfant*. Paris: Puf.
- Moorhead, G., & Pond, D. (1978). Pillsbury Foundation studies: Music of young children. Santa Barbara, Calif.: Pillsbury Foundation for Advancement of Music Education, 1941-1951.
- Moreno, S., Bialystok, E., Barac, R., Schellenberg, E. G., Cepeda, N. J., & Chau, T. (2011). Short-term music training enhances verbal intelligence and executive function. *Psychological science*, 22(11), 1425-1433.
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nadel, J. (2002). Imitation and imitation recognition: Functional use in preverbal infants and nonverbal children with autism. *The imitative mind: Development, evolution, and brain bases*, 4262.
- Nadel, J. (2011). *Imitare per crescere. Nello sviluppo infantile e nel bambino con autismo*. Roma: Fioriti.
- Nadel, J. (2014). *How imitation boots development in infancy and Autism Spectrum Disorder*. Oxford: Oxford University Press.
- Nadel, J., and Badonnière, P. M. (1982). The social function of reciprocal imitation in 2-year-old peers. *Int. J. Behav. Dev.* 5, 95–109. doi: 10.1177/016502548200500105
- Nadel, J., and Pezé, A. (1993). "What makes immediate imitation communicative in toddlers and autistic children?," in J. Nadel and L. Camaioni (eds). *New Perspectives in Early Communicative Development* (139–156). London, NY: Routledge.. doi: 10.4324/9781315111322-9.
- Pasta, S. (2020). Rosa Hartmut. *Pedagogia della risonanza. Conversazione con Wolfgang Endres*. Introduzione di Fabio Fiore. Brescia: Scholé.
- Paulus, M., Hunnius, S., Van Elk, M., & Bekkering, H. (2012). How learning to shake a rattle affects 8-month-old infants' perception of the rattle's sound: Electrophysiological evidence for action-effect binding in infancy. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 2(1), 90-96.
- Pérez-Moreno, J. (2011). *La musica a la vita quotidiana d'infants de dos a.os*. Unpublished doctoral dissertation. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/96096/jpm1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pizzorno, C., Rosatti, L. (2009). I bambini hanno uno stile? In Delalande, F. (Ed.). (2009). *La nascita della musica: Esplorazioni sonore nella prima infanzia*. Milano: FrancoAngeli.
- Schön, D., Akiva-Kabiri, L., & Vecchi, T. (2007). *Psicologia della musica* (Vol. 265). Roma: Carocci.
- Schön, D., Magne, C., & Besson, M. (2004). The music of speech: Music training facilitates pitch processing in both music and language. *Psychophysiology*, 41(3), 341-349.
- Sergi, T. G. (Ed.). (2013). *Qualità dell'educazione e nuove specializzazioni negli asili nido*. Pisa: ETS.
- Stern, D. N. (2009). *The first relationship*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Trevarthen, C. (2008). The musical art of infant conversation: Narrating in the time of sympathetic experience, without rational interpretation, before words. *Musicae Scientiae*, 12, 15-46.
- van Elk, M., van Schie, H. T., Hunnius, S., Vesper, C., & Bekkering, H. (2008). You'll never crawl alone: neurophysiological evidence for experience-dependent motor resonance in infancy. *Neuroimage*, 43(4), 808-814.
- Vitali, M. (2018). *Suoni con me. Il dialogo sonoro dalla prima infanzia*. Milano: FrancoAngeli.
- Young, S. (2003). Time-space structuring in spontaneous play on educational percussion instruments among three- and four- year-olds. *British Journal of Music Education*, 20(1), 45-59.