

musica et terapia

numero

6

direttore editoriale
Gerardo Manarolo

comitato di redazione
Claudio Bonanomi
Massimo Borghesi
Ferruccio Demaestri
Alfredo Raglio
Andrea Ricciotti

segreteria di redazione
Ferruccio Demaestri

comitato scientifico
Rolando O. Benenzon
Università San Salvador,
Buenos Aires, Argentina
Leslie Bunt
Università di Bristol,
Gran Bretagna

Giovanni Del Puente
Sez. di Musicoterapia, Dip. di Scienze Psichiatriche
Università di Genova

Denis Gaita
Psichiatra, Psicoanalista, Milano

Roberta Gatti
Direttore Sanitario A.N.F.F.A.S., Sez. di Genova

Franco Giberti
Psichiatra, Psicoanalista,
Università di Genova

Marco Iacoviello
Consulente Teatro Carlo Felice, Genova

Edith Lecourt
Università Parigi V,
Sorbonne, Francia

Giandomenico Montinari
Psichiatra, Psicoterapeuta, Genova

Pier Luigi Postacchini
Psichiatra, Neuropsichiatra
Infantile, Psicoterapeuta, Bologna

Oskar Schindler
Ordinario di Foniatria,
Università di Torino

Frauke Schwaiblmair
Istituto di Pediatria Sociale
e Medicina Infantile,
Università di Monaco, Germania

Segreteria di redazione: Ferruccio Demaestri • C.so Don Orione 7, 15052 Casalnoceto (AL) tel. 347/8423620

numero

6

Edizioni Cosmopolis

Corso Peschiera 320

10139 Torino

011 710209

L'abbonamento a
Musica Et Terapia è di
lire 30.000 (2 numeri).

L'importo può essere
versato sul c.c.p. 39476106
intestato a

Edizioni Cosmopolis,
specificando la causale
di versamento e
l'anno di riferimento

progetto grafico

Harta Design, Genova

Paola Grassi

Roberto Rossini

pag 1
Editoriale

pag 2
Relazione, disagio, musica
Maurizio Spaccacozchi

pag 7
Musicoterapia a scuola
Massimo Borghesi, Enrico Strobino

pag 15
Musicoterapia e integrazione scolastica
Elisabetta Albanesi

pag 20
Un intervento Musicoterapico in ambito scolastico
Silvia Melchiorri

pag 26
L'animazione musicale
Mauro Sarcinella

pag 29
L'educazione musicale come momento di integrazione
Stella Minella

pag 36
L'improvvisazione vocale in musicoterapia
Antonella Grusovin

pag 45
**L'approccio musicoterapico nel trattamento
del ritardo mentale grave: aspetti teorici
e presentazione di un'esperienza**
Karin Selva

pag 54
Musicoterapista e/o Musicoterapeuta?
Massimo Borghesi, Alfredo Raglio, Ferdinando Suvini

pag 58
Recensioni

pag 59
Notiziario

pag 60
**Articoli pubblicati
sui numeri precedenti**

pag 62
Norme redazionali

La musicoterapia italiana nasce e si sviluppa a partire dagli anni 70 soprattutto in ambito educativo. La riforma scolastica del 1977 infatti, che prevedeva l'abolizione delle scuole speciali e delle classi differenziate promuovendo l'integrazione, costituì una importante occasione per sperimentare interventi a carattere musicoterapico che furono orientati soprattutto in senso preventivo.

Fin da subito l'accostamento della dimensione terapeutica a quella educativa sollevò lecite perplessità; esisteva peraltro una terza dimensione, l'animazione, che complicava ulteriormente l'esigenza di definire specificità e pertinenze d'intervento. Tutta la questione era infine condizionata dal clima tendenzialmente ideologico di quegli anni. La nostra rivista torna sull'argomento cercando di delineare con un numero quasi monografico gli aspetti che caratterizzano attualmente la prassi musicoterapica in ambito scolastico e gli apporti che tale disciplina può fornire ai processi educativi. L'articolo di Spaccazocchi introduce il tema sottolineando come gli aspetti sonoro/musicali, che connotano qualsiasi rapporto, possano condizionare la qualità della relazione interpersonale (e quindi anche del processo educativo che da essa dipende strettamente); ne consegue la necessità di una formazione in tal senso. Massimo Borghesi ed Enrico Strobino entrano nel cuore della questione dialogando sui concetti di musicoterapia, educazione musicale, animazione musicale; il loro contributo accresce la nostra conoscenza sul tema delineando chiaramente la specificità dei diversi approcci ma anche i territori dov'è possibile osservare sovrapposizioni. Seguono quattro articoli che illustrano altrettante modalità di impiegare l'elemento sonoro/musicale in un contesto educativo. Elisabetta Albanesi descrive un intervento di gruppo con finalità integrative, Silvia Melchiorri ci parla di un trattamento individuale di musicoterapia, Stella Minella prospetta un'educazione musicale ricca di implicazioni musicoterapiche, Mauro Sarcinella definisce e precisa il concetto di animazione musicale. La rivista prosegue con altri tre articoli che solo in parte si allontanano dal tema.

Antonella Grusovin si ricollega alle tematiche trattate da Maurizio Spaccazocchi, Karin Selva descrive un'esperienza condotta in un centro riabilitativo che può essere utilmente confrontata con quelle condotte in ambito educativo; l'ultimo contributo (musicoterapista/musicoterapeuta), che cerca di precisare specificità professionali e ambiti d'intervento, si riconnette alle riflessioni di Borghesi e Strobino orientate in tal senso anche se relativamente al rapporto educazione musicale/musicoterapia.

Gerardo Manarolo

Relazione, disagio, musica

The paper focuses the biological dimension existing in every human relationship; for that, professionals working "on relationships" should acquire more awareness of sensations caused by the relationship itself, in order to improve it.

Nei bambini, nelle persone con problemi di vario tipo, in noi quando raggiungiamo stati di forte disinibizione, è presente una modalità di entrare in relazione con gli altri che non viene presa in considerazione all'interno dei tradizionali rapporti umani che possiamo istituire nel pubblico e nel privato, nel mondo della scuola come in quello del lavoro.

Per comprendere meglio questa tattica relazionale di stile "infantile" proviamo a pensare di volgere lo sguardo verso un neonato in culla e poniamoci questa domanda: "come può entrare in relazione con noi?" Ecco le risposte più semplici:

- a) con la mano: ci prende un dito, lo stringe per un po' e poi lo lascia (Relazione Tattile);
- b) con i movimenti del corpo: scatti, tensioni e rilassamenti, espressioni facciali (Relazione Tono-muscolare);
- c) con gli occhi: lo sguardo, le "sbirciate" (Relazione Visiva);
- d) con "versi": rumori, le risatine, il pianto, il grido (Relazione Sonoro-auditiva);
- e) con le prime "annusate": percependo odori, sentendo il nostro profumo (Relazione Olfattiva);
- f) con la bocca: mangiando, reagendo ai vari pasti (Relazione Gustativa).

Tutte queste tattiche di accesso alla relazione hanno in comune almeno questi seguenti elementi:

- Ogni tipologia sensoriale-comunicativa è sempre in collegamento con le altre sensorialità e, quindi, potremmo dire che l'entrata in relazione del bambino è sempre sinestesica, multisensoriale, globale.

**L'entrata
in relazione
del bambino
è sempre
sinestesica,
multisensoriale,
globale**

Siamo in presenza di una relazione che potremmo definire biologica

- Questa globalità percettivo-sensoriale è contenitrice e promotrice di stati d'animo, d'affettività, di emotività (azione sensoriale-reazione emotiva o viceversa).
- Ogni attivazione sensoriale, utile all'entrata in relazione con gli altri, è di breve durata, ma intensa. Potremmo parlare di una concentrazione di senso o di sensi che non ha bisogno, proprio per la sua forte consistenza percettiva, di tempi lunghi; infatti potremmo simpaticamente definire questa tattica come una relazione *annusata, orecchiata, assaporata, palpata*, ecc.
- Non c'è uso del linguaggio verbale nei suoi più comuni aspetti semantici, siamo solo in presenza di un bagaglio fonetico fatto di veri e propri suoni, intonazioni di voci, rumori, ecc. E anche tutte le altre modalità sensoriali non possono definirsi disciplinate come, ad esempio, il linguaggio dei gesti, il linguaggio dei suoni, ecc.
- Si tratta di una modalità di relazione che non si affida al "che cosa è detto o fatto", ma piuttosto al "come è stato detto o fatto". Non essendoci il sostegno di un linguaggio organizzato, di una grammatica, di una forma sintattica precostituita, non possiamo sostenere che tale relazione umana possa, per essere efficace come di fatto è, fare affidamento alla quantità dei contenuti di una organizzazione linguistica che non c'è. È la qualità emotiva del mezzo sensoriale specifico e/o sinestesico che permette di capire e di condividere tale relazione.
- In tutto ciò c'è una specializzata istintualità, una raffinata sensorialità, un'alta concentrazione espressa in tempi abbastanza brevi, che non ritroviamo più nelle relazioni umane più standardizzate e professionalizzate. Forse sia-

mo in presenza di una relazione che potremmo definire quasi biologica in opposizione a quella relazione tanto misurata che appare essere solamente logica.

Perdendo esperienza, nel corso della nostra vita, di tattiche relazionali senso-emotive, e affidandoci a modelli di relazione sempre più strutturati a livello di forma e di contenuto, senza notarlo, ci allontaniamo sempre più da questa istintiva percezione (degli altri e del mondo circostante) interamente e intensamente basata sulla simultaneità e/o sulla successione di minime e minuziose frammentarietà multisensoriali.

Insomma, formalizzarsi all'interno di pratiche relazionali logiche, vuoi dire rischiare di perdere il "senso dei sensi", rinnegando così la presenza, all'interno delle nostre relazioni, di quell' "animale evoluto" che è in tutti noi, e di tutto ciò che di positivo potrebbe in certe occasioni offrire a noi stessi e agli altri.

In contesti dove è inevitabile la costruzione di una relazione (le famiglie, le scuole, gli ospedali, le fabbriche, ecc.), dove gli adulti incontrano i bambini e i giovani, l'incontro-scontro di queste due modalità relazionali può essere l'occasione per evocare il disagio, il malcontento, l'insoddisfazione, la nascita quindi di azioni e di reazioni (a volte mai mostrate palesemente). L'odio, la non fiducia, il non rispetto, la sensazione di vivere rapporti forzati, il sentirsi non considerati, perdere la stima e l'autostima, ecc.: sono tutti "tarli" che possono, nel più profondo dei silenzi, farsi vivi per "rodere" il tronco di tutte quelle relazioni solo in apparenza sane.

Le nuove generazioni inoltre sono particolarmente sollecitate su di un piano percettivo-sensoriale, un esempio per tutti: trent'anni fa la pubblicità televisiva (modello Carosello) offriva eventi con forma e contenuto molto evidenti (una sto-

riella, un percorso temporale, un discorso lineare, ecc.), oggi la pubblicità e la video-music offrono eventi frammentari, flash d'immagini, di suoni e rumori, ondate di colori e di gesti che, in pochi secondi o minuti, non possono far altro che affidarsi alla comprensione multisensoriale, sinestesica, tonomuscolare, di sicuro non adatta alle modalità di comprensione logico-formale (della stessa categoria percettiva è lo zapping radiotelevisivo).

In altri termini sembra che le nuove generazioni stiano attivando un recupero della percezione sensoriale "annusata", "orecchiata", a differenza di quel percepire che, nelle relazioni tradizionali, ha bisogno di tempi più lunghi, ovvero del completamento della relazione stessa. Infatti è sempre più comune parlare dei giovani come di soggetti che "vedono solo in superficie", ma dovremmo pure noi ricordarci che il fondo delle cose non sempre è il più attraente e interessante, o almeno che la superficie ha lo stesso valore del fondo essendo immagini della stessa realtà.

Un caso molto evidente di questa velocità percettivo-valutativa lo abbiamo in musica: un giovane che si prepara all'ascolto di un brano che non ha mai ascoltato mette in atto, in pochi secondi, un comportamento percettivo-sinestesico che lo porta, appunto ad "annusare-leccare-palpare, ecc." un frammento sonoro di quel brano. Ma in realtà che cosa può di fatto "annusare" di questo frammento musicale? Non certo la melodia, l'evoluzione armonico-ritmica o la forma che si realizzano in percorsi temporali ben definiti. È il sound, la sonorità, il colore sonoro con il quale quel brano entra in relazione con quel determinato soggetto. Quindi anche in questo caso, si riconferma l'importanza del come la musica si presenta a noi (suono-colore-tatto-olfatto-ono muscolare-compressione-rarefazione, ecc.) prima di considerare tutte le altre dimensioni che hanno bisogno di tempi, spazi e forme più consistenti. Questo approccio istintivo è poi quello che per-

mette ai giovani di fare scelte in sintonia con i loro piaceri, desideri, bisogni più o meno palesi, ricordi e vissuti più o meno nitidi nella memoria, ma tutti in stretta connessione con le loro emozioni euforiche o disforiche. Ciò che noi a volte definiamo come un frettoloso e insensato giudizio di valore: "questo brano non mi piace", è in realtà frutto di una profonda, e non sempre facile da chiarire, storia emotiva di relazioni umane vissute sulla base di certi e non altri sounds. Potremmo, a questo punto, anche dire che questo incontro con il suono è in grado di "smuovere" aspetti della personalità ben più profondi di quanto siano in grado di produrre strutture musicali più organizzate (melodia, armonia, forma, ecc.). I tempi ristretti che attualmente i giovani sono costretti a dedicare alle tante esperienze che vivono, e quindi anche alla musica, impongono analisi del suono e della sonorità che non si affidano più all'ascolto totale, al completamento di ciò che si dice, ma ad un "assaporamento" del come si dice, perché quest'aspetto smuove dimensioni complesse e profonde che impongono azioni introspettive non sempre controllabili dalla coscienza. In questa variegata sound-society molte delle nostre relazioni si attivano, a livello inconscio e raffinato, promuovendo contatti sensoriali veloci, quasi come fossimo dei gatti che al primo rumore scattano per lanciarsi, quasi senza vederla, verso la preda. Una "preda" che, nella quasi totalità dei casi, viene "compresa" senza alcun margine di errore.

Questa tipologia relazionale biologica e multisensoriale attivabile tanto fra noi e gli altri, quanto fra noi e le pratiche socio-culturali, questa relazione veloce e intensa ma altrettanto profonda sul piano dei sentimenti e delle sensazioni, è una importante guida che influenza i nostri incontri, le nostre esperienze, le nostre vicende umane anche se sul piano istituzionale e professionale ci affidiamo a modelli relazionali più istruiti, più colti, più disciplinati, che purtroppo creano stati

di disagio perché rischiano di essere sordi, muti, ciechi, insapori, e intangibili ai bisogni e ai desideri del cuore, al profumo delle emozioni.

Per esempio, analizzando la vocalità che esprimiamo durante le nostre possibili relazioni umane, come fosse pura e semplice espressione sonora-musicale, non sentiamo affatto il bisogno di conoscere esattamente l'intero contenuto di un dialogo per sapere che quel modo di parlare, prima delle parole, ci "dice" di essere amico/nemico, buono/cattivo, odiabile/amabile, teso/rilassato, mite/aggressivo, sereno/ansioso, ecc. Ecco perché, già a livello istintivo-sensoriale, molto prima di una organizzazione strutturata del linguaggio, comprendiamo i diversi segnali (visivi, sonori, muscolari, tattili, olfattivi, ecc.) dei vari stati emotivi di chi si mette in contatto con noi: dalla collera alla paura, dalla felicità all'amore, dalla sorpresa al disgusto, sino alla tristezza. E tutti noi conosciamo benissimo, per esperienza vissuta, i singoli sounds vocali ai quali queste emozioni possono fare chiaro riferimento. In altre parole il piacere o il dispiacere di entrare in relazione con gli altri lo trasmettiamo non a livello di contenuti o di forma, ma con il suono della nostra voce, con le nostre posture, con i nostri sguardi, con il nostro tatto, ecc.

Ecco perché tanto spesso ci capita inconsapevolmente di essere contraddittori, ambigui, non sinceri, non credibili: perché questa dimensione senso-relazionale non è in sintonia con l'aspetto formale e contenutistico presente nel nostro metterci, più o meno precostituito, in rapporto con gli altri. Quante volte ci siamo traditi di fronte agli altri per un tono di voce, un'espressione del volto o una postura del corpo in palese divergenza con il significato di ciò che andavamo dicendo? I professionisti della relazione, tutte quelle persone che, all'interno di varie operatività, hanno alla base del loro lavoro il contatto con gli altri, dovrebbero maturare una coscienza di questa dimensione sensoriale della relazione umana, per

evitare, appunto, già ai primi sapori relazionali, disagi o sensazioni ambigue, negative, a volte pure "tossiche". E questa coscienza, nel nostro caso, dovrebbe maturarsi anche a livello vocale-sonoro ritenendo la voce un mezzo che già prima della parola, ha delle potenzialità relazionali forti e profonde. Potenzialità che si esprimono al meglio se i professionisti della relazione utilizzano con umanità e coerenza i seguenti parametri sonori della vocalità:

- Energia vocale: parlar piano o forte, prima di dire parole con un significato ben preciso, vuol indicare agli altri: stare vicino o lontano, intimorire o far coraggio, incombere o sottomettersi, contatto pubblico o privato, sfogarsi o contenersi, ecc.
- Ambito vocale: parlare in una zona vocale acuta o grave può voler dire: tensione o rilassamento, calore o freddezza, adirato o calmo, aspro o dolce, morbido o duro, ecc.
- Percorso vocale: parlare seguendo direzioni d'altezza varie (es. rettilinee, ascendenti e discendenti, contigue o a salti, e possibili combinazioni) significa trasmettere tutta una variegata serie di condizioni affettivo-emotive: sorridente, lamentoso, annoiato, comico, stanco, risentito, compiacente, ammiccante, schifato, autoritario, interessato, rimproverante, felice, triste, ecc.
- Esaltazione fonetica: parlare mettendo in evidenza i suoni vocalici invece di quelli consonantici. Parlare marcando la tipologia sonora di una famiglia di consonanti piuttosto che un'altra (es. le occlusive-esplosive, le sibilanti, le nasali, le liquide, le vibranti, le affricate). In questi casi essere soggetti parlanti vocalici significa essere più aperti, più sonori, più palesi, più pubblici, più esteriorizzanti di chi esalta il consonantico che è più chiuso, più ostruito, più complesso, più interiorizzante, ma anche più ricco, più emotivo, più espressivo, ecc. (es. le occlusive-esplosive come segno di autorità,

■ **Bagnus P.**

Cantami di te, Iuculano,
Pavia, 2000.

■ **Benenzon R.**

Manuale di Musicoterapia,
Borla, Roma, 1981.

■ **Bowlby J.**

Una base sicura, Raffaello
Cortina, Milano, 1989.

■ **Disoteco M.**

*Antropologia della musica
per educatori*, Guerino e
Associati, Milano, 2001.

■ **Fabbri F.**

Il suono in cui viviamo,
Feltrinelli, Milano, 1987.

■ **Galimberti U.**

Il Corpo, Feltrinelli,
Milano, 1984.

■ **Spaccozocchi M.**

Musica, umana esperienza,
Quattroventi, Urbino, 2000.

■ **Stefani G.**

*Competenza musicale
e cultura della pace*, Clueb,
Bologna, 1985.

comando, imponenza, sfogo fisico, scarica energetica e decisa, scatto, ecc.; le nasali come segno di interiorità, intimità, chiusura, sensualità, ecc; le sibilanti come segno di autocontrollo, senso dell'attesa, indecisione, lascivia, senso dello spazio, viscido, fascino, ecc.; la vibrante come segno di rabbia, aggressività, tattilità consistente, ecc.).

- **Articolazione vocale:** parlare attaccando il suono con decisione o meno, accentuare certe sillabe piuttosto che altre, legare o staccare la sillaba: sono tutti aspetti che indicano all'uditore il nostro grado di sicurezza o di indecisione, l'esaltazione o meno di certe parole, la nostra condizione respiratoria che tradisce inevitabilmente il nostro stato psicofisico, ecc.
- **La velocità del parlato:** dire le cose con una maggiore o minore velocità (densità o rarefazione) è segno di: fretta o calma, interesse o disinteresse, animosità o benevolenza, paura di farsi notare o piacere di farsi notare, nascondersi o evidenziarsi, ecc.

Musicoterapia a scuola

The authors consider application of music therapy in schools; their attention is particularly focused on analogy and difference existing between musical therapy and musical animation. It means an important critical review of concepts like education, prevention, rehabilitation, integration and animation in their musical meaning.

L'inserimento della musicoterapia in ambito scolastico ha sempre sollevato posizioni contrastanti. La musicoterapia italiana nasce e si sviluppa proprio in ambito educativo, successivamente alla chiusura delle scuole speciali, dove ha svolto un importante ruolo integrativo; d'altra parte l'accostamento della dimensione terapeutica a quella educativa ha sollecitato ricorrenti perplessità. Massimo Borghesi (B.M.) ed Enrico Strobino (S.B.) si interrogano su questo ed altri temi ponendo ulteriori interrogativi.

**Cos'è
la musicoterapia?
La parola in sé
non ci è di grande
aiuto, in quanto
comunemente
accettata
ed utilizzata
come termine
ombrello
sotto il quale
riunire diversi
significati.**

B.M. Cos'è la musicoterapia? La parola in sé non ci è di grande aiuto, in quanto comunemente accettata ed utilizzata come termine ombrello sotto il quale riunire diversi significati.

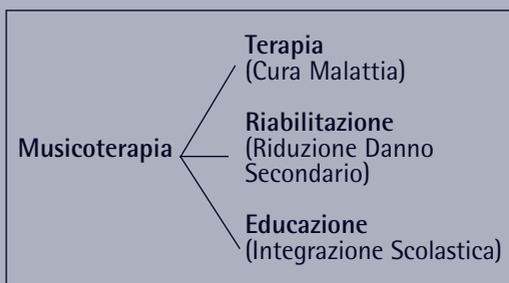
In particolare va precisato che in quel "musicista" vi è qualcosa di più ampio della musica come comunemente la intendiamo; la definizione più comunemente accettata è quella di universo sonoro, nella quale rientrano non solo musiche di epoche e culture differenti dalla nostra, ma anche suoni corporei, rumori, stereotipie fonetiche, e così via.

Anche per il suffisso le cose non sono meno incerte: pare infatti che in musicoterapia "terapia" sia da intendere come psicoterapia non verbale, ma anche come riabilitazione, nel senso di tecniche per il recupero di abilità che sono state secondariamente compromesse dall'evento morboso, ed anche, in una terza significazione, come integrazione scolastica.

Integrare è "rendere qualcosa completo, più valido aggiungendovi elementi"

A ciò si aggiunge l'ambiguità riguardante le definizioni ed i confini delle pratiche riabilitative orientate alle competenze sociali dell'individuo e quella

serie di attività che vanno sotto il nome di animazione musicale.



Una delle versioni che lo Zingarelli dà della parola "integrare" è "inserire in un contesto da cui un individuo o un gruppo era escluso"; quindi si pensa ad un percorso d'inserimento del diverso nella comunità egemone. Si tratta di una definizione alquanto diffusa, che tuttavia considero insufficiente, come d'altronde fa anche l'autore del più celebre dizionario della lingua italiana, dato che Zingarelli stesso la fornisce come seconda; la prima definizione di integrare è "rendere qualcosa completo, più valido aggiungendovi elementi". La novità straordinaria di questa, rispetto la precedente definizione, è il passaggio dall'unilateralità allo scambio; dall'incontro c'è un arricchimento, una reciprocità, un completamento. In questo caso integrazione significa essere consapevoli che la diversità non è un ostacolo da abbattere o normalizzare, bensì una risorsa da incontrare. Allora non è solo il bimbo che ha un deficit che guadagna dalle attività integrative, tutti ne hanno un vantaggio e la parola educare diventa piena di significato. Questo mi pare un punto chiave: ho visto bambini autistici riaprirsi ad una comunicazione sod-

disfacente con i loro coetanei e i loro coetanei imparare lezioni di civiltà che molti adulti non hanno mai avuto. Ho visto bambini autistici coinvolti per gioco

in attività musicali all'interno delle quali ogni loro gesto diventava come il movimento del direttore per la sua orchestra: tutta la classe ripeteva il suono di quel gesto e questo sbalordiva anche i più ritirati, i più isolati, che aprivano gli occhi ad una realtà amica, simile a loro, ai loro suoni, e si sentivano rispettati ancor prima che compresi; si sentivano importanti per qualcuno. Li ho visti così iniziare un gioco "musicale" in cui loro battevano le mani non più come stereotipia bensì intenzionalmente e la classe ripeteva quel suono; li ho visti sbalordire i loro amichetti che non avrebbero mai supposto che dietro a quell'isolamento, dietro a quell'handicap ci fossero abilità tanto evolute; li ho visti articolare giochi ritmici e dinamici (forte e piano) con una competenza palesemente superiore a quella della classe dei coetanei. E ho visto insegnanti sbalordire a tutto ciò. Integrazione è anche guadagno, per tutti i soggetti che ne sono protagonisti.

Ma, con quale musica possiamo favorire il percorso che va dalle diversità incomunicanti alle diversità dialoganti? Innanzi tutto direi con una musica analogica, ovvero una musica che abbia la forma, il suono e l'affettività dei ragazzi ai quali si rivolge, che li somigli.

S.E. Sento a questo proposito la necessità di precisare che non ritengo le valenze comunicative direttamente riconducibili ad un genere musicale piuttosto che ad un altro, quanto invece al tipo di "esperienza musicale" veicolata, proposta, vissuta. Tutte le esperienze musicali che danno importanza al corpo, alla fisicità, alla ritualità, al piacere e al desiderio, che muovono curiosità e provocano

stupore e meraviglia, quindi attirano, acchiappano, catturano. Tutto ciò non è ascrivibile a un genere musicale ma dipende dall'incontro di numerosissimi fattori. Potrei fare molti esempi, ma sono esempi che non sono definibili come "veri": sono, o sono stai veri in alcuni contesti e in altri no. Se però per esempio prendiamo come chiave di lettura l'aspetto "giocosità" si può dire che c'è più gioco in "Stripsody" di C. Berberian che in una qualsiasi canzone da Hit parade; ciò non significa che "Stripsody" di per sé abbia un valore "integrativo" più alto: insomma, mi riesce molto difficile stabilire delle regole. Sono però convinto che non è un fatto di generi. Ultimamente a scuola tutti i miei studenti hanno trovato affascinante "Flautofonie" di D. Stratos: non me lo sarei mai aspettato. Un mio alunno con handicap grave si è innamorato di una canzone piemontese, "La cansun busiarda", che abbiamo cantato un paio di volte per andarla a fare durante la sfilata del carnevale del quartiere.

B.M. Non parliamo di un sapere che arriva dall'alto, ma che avvicina i dati sensoriali, affettivi, cognitivi e motori dei destinatari. Sarà quindi una musica che parte dall'idea di gioco, ludicamente organizzata. Questo significa mettere al centro dell'attività musicale la motivazione dei ragazzi, partire da qualcosa che ne valorizzi l'orientamento naturale.

S.E. Non sono sicuro che la similarità, la vicinanza, la familiarità musicale favoriscano di per sé il dialogo più di quanto non accada alla differenza, alla meraviglia, allo spaesamento. "Nello stupore sono più facili gli incontri" (Peticari, 1996).

B.M. Son solito evitare facili riduzionismi; anche qui non intendo affermare che l'analogia favorisca di per sé il dialogo; molti sono i fattori in gioco in un progetto integrativo. Se proprio ad uno di questi si volesse attribuire una posizione

di privilegio dovrebbe trattarsi, a mio avviso, dell'intenzione: ciò che più di ogni altra cosa facilita l'incontro e lo scambio è il desiderio, la volontà, il piacere, il bisogno dell'incontro. Occorre tuttavia prendere atto anche della possibilità che ciò avvenga in quanto l'incontro è influenzato anche da elementi concreti, banali se si vuole rispetto al livello sovraordinato delle intenzioni, ma pur sempre di primaria importanza se intesi come elementi che contribuiscono ad un processo di facilitazione di progetti integrativi. È un po' come dire che se due persone desiderano comunicare certamente troveranno un modo per farlo, ma se partono da una base tecnica comune, costituita dal parlare idiomi di derivazione latina, indubbiamente risulterà facilitata la loro intenzione.

Musica analogica, ludica, ma anche ecologica; una musica che si consuma, si suda, vera e non virtuale; una musica dove si sbaglia e dopo che si è sbagliato si sente il suono arrivare nel momento in cui la mano non l'avrebbe voluto; così si correggono dei coordinamenti psicomotori, si avvertono le ripercussioni della propria azione musicale sugli altri; come dire, l'errore è una risorsa riciclabile.

Un'altra caratteristica della musica per l'integrazione scolastica è la curiosità. Si tratta di una ricerca di suoni, di scoperte, di composizioni; i bambini girano un tamburo, ci mettono la testa dentro, ne graffiano le pelli; suonano i termosifoni, i vetri, le lavagne; e poi assemblano, arricchiscono il loro repertorio di questa ricerca, di questa curiosità. È una musica che cerca i suoni, li monta, li smonta e poi magari li scarta, ma non per l'imposizione di qualcuno, bensì per scelta, per invenzione, per fantasia: una musica che è in grado di rappresentare il mondo immaginario dei bambini. Ci sono infatti suoni che fanno paura, altri che sbalordiscono, altri ancora che divertono. Questi suoni sono in grado di attivare funzionamenti sensoriali e simbolici pertinenti con

le nostre personalissime identità profonde. La musica per l'integrazione è dialogo autentico, quello in cui innanzi tutto si litiga, ed in cui la pace è frutto di una conquista dinamica e non di istanze repressive; timbri, ritmi, intervalli ed intensità possono certamente costituirsi come terreno di scontro e mediazione, di dissonanza e pacificazione, di squilibrio ed armonizzazione. Certamente è una musica che necessita del contributo di qualcuno che possieda anche un sapere, qualcuno in grado di favorire esperienze assistite, calibrate esattamente per questo incontro che è l'integrazione, qualcuno che suggerisca adeguati percorsi di lavoro; già, ma qualcuno chi? L'insegnante è colui che insegna, cioè facilita i processi di apprendimento. Gli insegnanti sono sempre stati coloro che si sono occupati di "insegnare", imprimere nella mente altrui cognizioni teoriche o pratiche, servendosi magari di un particolare metodo, che si è andato man mano perfezionando nei secoli. La definizione di insegnante chiarisce quindi sia le attitudini professionali ed umane che egli ha nell'addestrare altri soggetti, sia il trasferimento di conoscenze implicito in tale operazione. Nulla del livello cognitivo, o dell'integrità psicomotoria del destinatario dell'agire dell'insegnante, è previsto nella sua definizione professionale; egli mantiene la propria identità, la propria qualifica, sia che si rivolga ad un atletico laureando, sia che si rivolga alla più sfortunata antitesi di questo che possa venire alla mente. Dico questo perché intendo sostenere che un insegnante che insegna, a chiunque insegna, fa l'insegnante.

S.E. Non so quanti insegnanti (almeno nella scuola di base) si riconoscerebbero oggi in questo identikit: io personalmente non mi riconosco per niente. L'utilizzo stesso di alcuni termini (addestrare, trasferire) rimanda ad un concetto storico di "istruttore" completamente fuori da qualsiasi recente visione pedagogica fondata sulla relazione.

B.M. Sono felice di scoprire l'obsolescenza di questa definizione; ti invito tuttavia a confrontare questa tua obiezione con la questione dei programmi, dei registri, dei voti, etc. Dopodiché mi pareva che per l'appunto anche una visione illuminata dell'insegnare non potesse esimersi da questo confronto.

S.E. Anche il fatto che l'identità di chi insegna non venga messa in discussione e qualificata dal destinatario non mi trova assolutamente d'accordo. Cito dal nostro documento sull'educazione musicale di base:

"Concepiamo l'educazione (musicale) primariamente come incontro-confronto-trasformazione di risorse, desideri e identità, più che come apprendimento (con metodi più o meno aggiornati) di contenuti disciplinari e di abilità (musicali). Ci interessa incontrare progetti, motivazioni, comportamenti, valori, musicali e non, creando campi energetici in cui, attraverso la musica, le persone (insegnanti, ragazzi e ragazze, bambini e bambine) entrino in relazione e si confrontino; campi energetici in cui le diversità - tra ruoli, età, sessi, musiche, culture - non vengano celate ma, al contrario, mettano in moto processi di dialogo, di contaminazione, di trasformazione reciproca, creativa e non violenta. Assumiamo questo valore dialogico come dominante su altri valori più contingenti, come tratto che caratterizza uno scenario educativo polifonico, in cui i sensi e i significati siano continuamente contrattati, interpretati, non semplicemente accettati o dati per scontati. Tale prospettiva va contro una tendenza che ci sembra essere ancora oggi forte e, forse, dominante, che vede l'educazione come un itinerario disciplinare unidirezionale, un percorso in cui conoscenze e abilità sono già programmate in partenza e che tutti devono acquisire secondo ritmi e forme prestabiliti".

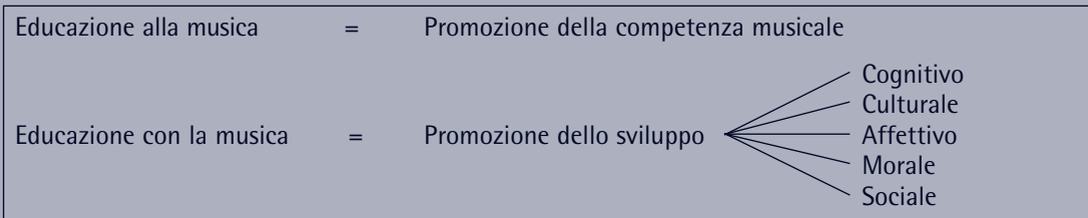
B.M. È esattamente quello che dicevo: se devono esistere documenti atti a comunicare intenzioni

differenti da una " tendenza che ci sembra essere ancora oggi forte e, forse, dominante, che vede l'educazione come un itinerario disciplinare unidirezionale, un percorso in cui conoscenze e abilità sono già programmate in partenza e che tutti devono acquisire secondo ritmi e forme prestabiliti", significa forse che esiste una quotidianità in cui la definizione d'insegnante prescinde dal destinatario (eccezione fatta forse per gli insegnanti di sostegno).

S.E. O.K., diciamo che esistono tante quotidianità diverse: per esempio nella scuola elementare mediamente gli insegnanti "prescindono meno" dal destinatario che nella scuola media, e nella scuola media gli insegnanti prescindono meno che nella scuola superiore. All'interno di ognuno di questi contesti esistono poi altri vari tipi di "quotidianità". Penso però che oggi la cultura diffusa dell'essere insegnante non coincida più con la tua definizione. Certo noi ci riferiamo ad un pensiero "progressivo" e non ai pensieri che riteniamo da abbandonare (che sicuramente ancora circolano e sono forti, anche tra molti insegnanti di sostegno!!).

B.M. C'è poi un'altra questione che desidero sottoporre alla tua attenzione: è comprensibile che il desiderio di fare qualcosa di utile per chi soffre, per chi è portatore di minorazioni psicofisiche, per chi è disturbato, porti a cercare di allestire interventi finalizzati a questo scopo in qualsiasi ambito, anche quello scolastico. A ciò si aggiunge un fraintendimento alquanto frequente, che fa probabilmente parte di quel fenomeno che Melucci (1991) definisce la "terapeutizzazione del quotidiano", per cui qualsiasi attività coinvolga coloro che si trovano in situazioni di handicap, sembra debba assumere di per sé valore terapeutico, costituendo così un'associazione inevitabile: gioco + handicap = ludoterapia, equitazione + handicap = ippoterapia, musica + handicap = musicoterapia, e così via. Si ha quasi la sensazio-

ne che il vocabolo musicoterapia venga talvolta caricato di un potere taumaturgico per cui usando quando si descrivono le proprie attività si rende più importante, più socialmente utile, più scientificamente valido ciò che si fa con gli handicappati, anche se alla fin fine non si fa altro che farli cantare, suonare, ballare e ascoltare musica. Nel programma ministeriale per la scuola elementare si afferma che: "Nell'ambito di attività di educazione al suono e alla musica è da tener presente il valore che possono assumere eventuali interventi specialistici di musicoterapia rivolti a soggetti in situazione di handicap". Per dirla con Zucchini (1989) "il vocabolo musicoterapia è da intendere in questa accezione come intervento pedagogico e non terapeutico, perché parliamo di interventi musicali a scuola effettuati da insegnanti di educazione musicale che verrebbero svolti anche con portatori di handicap". È tuttavia da ricordare che questi ultimi si recano a scuola per le stesse ragioni degli altri ragazzi: per fini educativi, non per curarsi, cosa altrettanto decorosa e spesso necessaria, ma da svolgersi in contesti appropriati. Quali sono le finalità della scuola? Certamente favorire lo sviluppo cognitivo, affettivo, emotivo, sociale e morale dei bambini e dei ragazzi; un insegnante di musica che si occupasse di questo, non farebbe allora il musicoterapista, bensì l'insegnante. Cosa significa allora fare musicoterapia nella scuola? Probabilmente nel caso più frequente ci si riferisce all'opportunità che si presenta agli insegnanti di musica con competenze musicoterapiche di fare il proprio mestiere d'insegnanti in maniera più illuminata, creativa e completa di quella di altri colleghi, intervenendo non solo direttamente sull'apprendimento di una materia, la musica per l'appunto, ma anche e soprattutto creando le premesse per una positiva esperienza scolastica, sia dal punto di vista dei vissuti che da quello dei risultati. Potremmo in altre parole dire che questi professionisti possono optare per una educazione con la musica piuttosto che alla musica.



S.E. Questa alternativa non mi entusiasma: la scelta della seconda ipotesi non esclude la prima ma la ingloba al suo interno. E quindi non è, o può non essere, alternativa. Messa così invece rimanda alla vecchia idea della musica come "mezzo per..." che non condivido. All'interno di una visione pedagogica che dà valore alle esperienze estetiche e artistiche non c'è più alternativa tra "con" e "a".

B.M. Concordo pienamente; si potrebbe allora precisare che la succitata contrapposizione ha senso solo nella misura in cui si intende la prima equivalenza come esclusiva, ossia se si intende l'educazione alla musica come esclusiva promozione della competenza musicale. La stessa puntualizzazione ha forse senso anche nel caso di un demagogico fraintendimento della seconda equivalenza: la musica come materia non materia.

Esiste una seconda significazione dell'intervento musicoterapico a scuola, che si riferisce a collaborazioni felici in cui operatori che chiamiamo musicoterapisti, in possesso di competenze tecnico-culturali specifiche dell'intervento di cura e pertanto assai distanti dall'insegnamento, affiancano gli insegnanti articolando interventi integrativi e preventivi. Infatti, l'handicap sociale che grava quasi su ogni portatore di deficit, se non opportunamente considerato, può, anziché ridursi, espandersi; l'isolamento affettivo si ripercuote pesantemente sulla stabilità emotiva, sul rendimento cognitivo, e così via, in un circolo vizioso di handicap - esperienze negative - aggravamento dell'handicap, che può diventare il dato saliente di tutta l'età evolutiva. Come si può ben vedere, l'o-

biiettivo dell'intervento non è più, in questo caso, l'educazione, bensì la cura, la prevenzione, la riabilitazione, ed è pertanto indispensabile che a farne carico siano figure competenti in materia.

S.E. Mi rimane difficile capire come è possibile curare a scuola: OK, tu prevedi la compresenza di due figure (l'insegnante e il musicoterapista) in classe. È sufficiente questo? E il contesto? Basta aggiungere una figura per mutare gli obiettivi di un contesto? Potresti spiegarmi questo nella pratica come avviene?

B.M. Questo risulta difficile anche a me da comprendere; anzi, per anni ho sostenuto con una certa convinzione che fosse praticamente impossibile fare terapia nella scuola, non ultimo sul testo "Lineamenti di Musicoterapia" scritto con Ricciotti e Postacchini. Ma ogni qual volta si prende una posizione chiara ci si deve preparare a quel fatale momento, che prima o poi arriva, in cui è necessario riformularla. Ora, se la semplificazione è necessaria ad un minimo di chiarezza, man mano che si vuol procedere nella conoscenza le cose inevitabilmente si complicano.

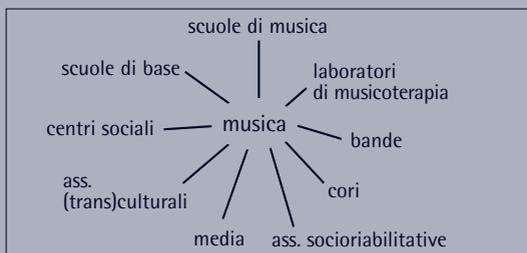
In termini elementari penso che la scuola abbia un mandato ed un'organizzazione funzionali all'educazione e non alla terapia; ma l'introduzione di figure specialistiche nell'ambito della musicoterapia all'interno della scuola corrisponde sovente all'introduzione di domande differenti, riformulazioni di problemi, redistribuzione degli assetti interni, riproblematizzazione delle certezze. Ed allora si assiste alla trasformazione di ore di compresenza in altro; si assiste alla trasformazione

di stanze caotiche in altro; si assiste alla trasformazione di pseudo progetti integrativi in altro; e se quell' "altro" risente del pensiero di chi ha specifiche competenze terapeutico-riabilitative può accadere che somigli ad un setting, ad uno spazio ed ad un pensiero prossimi alle attività riabilitative.

S.E. Va bene, accade anche questo. Ma è desiderabile? Fa parte del nostro progetto culturale? Fa parte dell'idea di scuola che vogliamo? Personalmente penso di no: io vorrei lavorare per una scuola sempre meno centrata sui "problemi" e sempre di più sulle "risorse" (di chiunque, insegnanti, alunni e alunne, con handicap o no).

B.M. L'idea di scuola che ho in questo periodo somiglia al tassello di un mosaico sociale; centrata sulle risorse presenti (da utilizzare al meglio) e assenti (nella consapevolezza del limite).

La composizione del mosaico diviene quantomeno possibile quando chi parla d'integrazione promuove nei fatti una cultura dell'integrazione; allora sarà possibile vedere agire in maniera integrata i soggetti promotori dell'integrazione, sarà possibile vedere interconnessioni tra soggetti sociali che, nel rispetto delle proprie specificità, si arricchiscono reciprocamente nello scambio, nella relazione istituzionale. Penso che la musica possa costituirsi come occasione di incontro per tutte le risorse; non credo si possa chiedere alla scuola, così come è organizzata oggi, di far tutto da sola. La scuola è una polarità importante di un progetto educativo che necessita, per una completa articolazione, di altre risorse sociali.



In questo modo la scuola potrà diventare soggetto attivo nella promozione e sviluppo di una cultura dell'integrazione più alta e più forte delle difficoltà e dei meriti della singola attività musicoterapica.

Da molto tempo mi chiedo (forse non dovrei confessartelo) se esista davvero qualche differenza tra l'animazione musicale e la riabilitazione con la musica (non la terapia) e se esistano in particolare differenze di alcun tipo tra l'animazione e le applicazioni di riabilitazione delle funzioni sociali. Leggendo i tuoi scritti (Strobino, 2001) questa domanda mi si è riproposta con insistenza e l'unica e poco meditata risposta al quesito è che attività analoghe nella filosofia che le ha generate e nei comportamenti in cui si concretizzano, si distinguono unicamente grazie ad una definizione razzista dei destinatari: a te i sani e a me gli handicappati.

S.E. Sia l'Educazione Musicale che la Musicoterapia sono delle "discipline", ovvero dei campi di sapere che si propongono con contesti, obiettivi, contenuti, tecniche e pratiche formalizzate teoricamente. In questo senso sono abbastanza, credo, separabili, riconoscibili, mantengono quindi identità specifiche. Mi rendo conto che l'idea di Educazione Musicale a cui io mi rifaccio non è però quella disciplinare: non si fonda cioè su un corpus di contenuti da "imparare", su obiettivi standard da raggiungere. È per questo che mi ritrovo più nelle pratiche dell'Animazione: l'animazione non è una disciplina: non si riferisce a un sapere costituito ma attraversa gli altri saperi, li contamina, li funzionalizza.

L'animazione è molto legata al "come" e molto meno al "che cosa".

B.M. Ed anche per la Riabilitazione Musicale potremmo dire lo stesso: non è più la performance in senso assoluto ad essere al centro del progetto, bensì il "processo".

- Casadei N.,
De Notariis M.
Nuovi programmi per la scuola primaria, Simone, Napoli, 1989.
- Peticari P.
Attesi imprevisti. Uno sguardo ritrovato su difficoltà di insegnamento/apprendimento e diversità delle intelligenze a scuola, Bollati Boringhieri, Torino, 1996.
- Postacchini P.L., Ricciotti A., Borghesi M.
Lineamenti di Musicoterapia. Carocci, Roma, 1997.
- Strobino E.
Musiche in cantiere, FrancoAngeli, Milano, 2001.
- Zucchini G. L.
Musica e Handicap, Editrice La Scuola, Brescia, 1989.

Ho come l'impressione che le nostre attività siano più avanti dei concetti ai quali le riferiamo. Parlare di educazione come ne parli tu supera certamente quel senso di ammaestramento implicito in tante prassi educative, dal quale differenziavo un fare musica con finalità riabilitative; parimenti, parlare di riabilitazione come ne parlo io supera quel senso di normalizzazione stratificatosi in terribili metodologie ed istituti dal quale probabilmente ti discostavi quando siamo partiti. Consideriamo entrambi la diversità come risorsa; consideriamo entrambi fondamentale l'esperienza estetica, quell'apprendimento del corpo che ha forse dentro ad ognuno di noi risonanze educative e riabilitative. Perciò la confusione è massima: se le definizioni di educazione musicale e musicoterapia riabilitativa sono mutate in senso convergente, ha ancora un senso affannarsi a definirne le pratiche come avessero ancora funzioni divergenti?

S.E. Cosa intendi con questa domanda? Se la risposta fosse no la musicoterapia scomparirebbe!!

B.M. Se la risposta fosse no, la parola musicoterapia scomparirebbe dalla scuola; non verrebbe certo con essa cancellato quel fare convergente delle nostre discipline di appartenenza che mira allo sviluppo armonico delle risorse dell'individuo. E allora propongo un finale aperto, se vuoi enigmatico, poco rassicurante, ma forse per alcuni stimolante (come lo è stato fin qui per noi): perché non concludiamo la nostra riflessione non con una affermazione, bensì con una domanda? Ossia, in un percorso inverso che la dice lunga sulla stranezza delle nostre interazioni neurali, potremmo partire da un titolo che è un'affermazione, musicoterapia a scuola, e giungere inconclusivamente ad una domanda: musicoterapia a scuola?

Musicoterapia e integrazione scolastica

The author describes a music therapy group session oriented to integrate a child with heavy mental disease and autistic behaviours among his class mates.

The experience, performed at the Archimede Social Co-Operative Laboratory in Pesaro and financed by the Town Hall, was performed by two music therapists over a period of three years, during 53 sessions.

The work aims to highlight the expressiveness of every child and to try to activate nonverbal communication through relationships mediated by sound music element's.

Teachers have been entrusted to observe every change of the group produced inside the setting trying to hold the relation development in classroom as well.

Sono ormai trascorsi più di 20 anni dall'approvazione della Legge n. 517* sull'integrazione scolastica dei bambini e adolescenti portatori di handicap; la conseguente abolizione delle scuole speciali e delle classi differenziate ha avviato un lento processo di integrazione che, purtroppo, ancora non possiamo dire abbia raggiunto una maturazione completa.

Per la legislazione ogni bambino in età scolare, comunque egli sia, deve andare a costituire la popolazione scolastica della sua fascia d'età.

Ci si basa cioè sull'idea che una situazione scolastica è integra solo se ne fanno parte tutti i bambini, nessuno escluso. Allora un bambino portatore di handicap, per es. di 6 anni, è un elemento costitutivo, e non aggiunto, di una classe prima della scuola del suo quartiere di residenza, cioè la sua presenza è necessaria, non è un'opzione. Non è il bambino disabile quindi che va integrato alla classe, ma è la classe non integra, non completa, se quel bimbo manca.

* Legge 4 agosto 1977, n. 517: norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico, pubblicata nella Gazzetta Ufficiale n. 224 del 18 agosto 1977.

**Non è il bambino
disabile
che va integrato
alla classe,
ma è la classe
non integra,
non completa,
se quel bimbo
manca**

Il linguaggio sonoro rende possibile la partecipazione ad un progetto comune

Questo è il vero senso dell'integrazione, altrimenti dobbiamo riferirci all'inserimento (etimologicamente: aggiunta di un elemento ad un organismo già integro).

Ideare un intervento musicoterapico può essere un valido contributo all'avvio del processo integrativo in atto, purché ci si renda disponibili all'introduzione di altre tecniche pedagogiche, adatte a chi è portatore di disagi, come la psicomotricità, la comunicazione non-verbale, il lavoro di gruppo, ecc... che oltretutto hanno dimostrato di essere vantaggiose non solo per i bambini in difficoltà ma anche per gli altri.

In particolare il linguaggio sonoro, che non definisce la realtà nominandola, che parla in modo analogico attraverso il simbolo e la metafora, che non necessita di decodifica o di interpretazione, ma permette di accogliere anche la contraddizione, il frammentato e l'inesprimibile, rende possibile la partecipazione ad un progetto comune a qualsiasi persona in quanto ognuno, da protagonista, può manifestare nella relazione con l'altro tutto il suo mondo interiore fatto di emozioni, sentimenti, sofferenze, memorie, ma anche di immaginazione, sogno e fantasia.

L'accettarsi, l'ascoltarsi reciprocamente nonostante le diversità, il creare insieme, il comunicare non necessariamente con il linguaggio verbale, predispongono all'acquisizione della capacità di riconoscere le differenze e le difficoltà proprie e altrui. Tutto questo contribuisce alla formazione di persone capaci di condividere ed accogliere le diversità individuali.

Il ruolo del gruppo-classe nell'integrazione

Spesso accade che, in presenza di bambini in situazione di handicap, vengano escogitati dei compromessi fra integrazione ed inserimento per cui i bambini in questione passano alcuni momenti in

classe (in relazione gruppale) ed altri nell'aula di sostegno (relazione duale) con un adulto di riferimento.

Non sempre il team di insegnanti, quelli curri-

colari e quello di sostegno, attuano il loro intervento in sinergia e all'interno del gruppo-classe. Spesso capita che, di fronte all'inserimento di un allievo con handicap, il resto del gruppo che lo accoglie sia considerato una sorta di "sfondo indistinto" sul quale fare "accadere" l'integrazione. Sono convinta, al contrario, che il gruppo stesso sia un forte fattore trainante e, anzi, il suo coinvolgimento sia il fulcro portante su cui far ruotare l'integrazione scolastica. Infatti proprio all'interno del gruppo si gioca il conflitto tra diversità e similarità ed è proprio lì che questo conflitto deve essere affrontato, negoziato e risolto.

Questo implica una presa di coscienza delle dinamiche di gruppo sottostanti; il gruppo è capace di facilitare il lavoro di crescita e apprendimento o, al contrario, ostacolarne il processo.

Il progetto

Il lavoro che presento è rivolto a gruppi-classe di bambini delle scuole materne ed elementari di età compresa fra i 5 e gli 11 anni ed ha visto coinvolti nell'anno scolastico 1999/2000 complessivamente 467 bambini.

L'iniziativa, organizzata dalla cooperativa *ARCHIMEDE* e finanziata dall'Amministrazione Comunale di Pesaro, è nata cinque anni fa ed ha subito nel tempo numerose modifiche che l'hanno arricchita di caratteristiche sempre più stabili, rendendo di conseguenza, l'intervento sempre più proficuo ed incisivo.

Il progetto è indirizzato a quelle classi in cui risultano inseriti bambini portatori di disagio (anche se non segnalati dai servizi sanitari) di diversa natura ed entità.

Il fine è facilitare l'integrazione delle diversità individuali tramite la condivisione dell'esperienza.

Fase preliminare

Prima di attivare il percorso, vengono invitati gli insegnanti e i direttori didattici interessati al progetto ad un incontro preliminare con i musicoterapisti per raccogliere i dati utili all'organizzazione logistica e per stabilire una sorta di alleanza terapeutica basata sulla conoscenza e condivisione del progetto d'intervento.

In quell'occasione vengono esplicitati i contenuti della musicoterapia, il ruolo che gli insegnanti sono invitati a ricoprire all'interno del setting, ed il tipo di collaborazione loro richiesta (stesura di un verbale per ogni incontro, collegamento dell'esperienza con le attività didattiche come per esempio fare scrivere un pensiero/tema e/o disegnare il vissuto di ogni incontro, compilazione di un questionario di ingresso per individuare più velocemente gli obiettivi data la brevità del ciclo, stesura di una relazione finale scritta, come strumento di verifica).

L'intervento

Gli incontri (10 per ogni classe), della durata di 50 minuti ciascuno, si svolgono con cadenza settimanale presso il Laboratorio di Musicoterapia *AGORÀ* situato all'interno di una scuola elementare. Il Laboratorio, isolato acusticamente, dispone di un numero nutrito e vario di strumenti musicali, di un impianto stereofonico e di attrezzature per le riprese audio-visive delle sedute.

I bambini usufruiscono del servizio di trasporto comunale e raggiungono il laboratorio accompagnati dai loro insegnanti, che all'interno del setting assumono il ruolo di osservatori.

Tutti gli incontri sono condotti in presenza da due musicoterapisti della cooperativa.

La tecnica: l'improvvisazione gruppeale

L'improvvisazione musicale è una modalità

espressiva che ogni individuo può adottare per dar voce alla propria interiorità e alle proprie percezioni sensoriali grazie all'utilizzo di uno strumento musicale, della propria voce e del proprio corpo che fungono da oggetti intermediari di comunicazione fra sé e gli altri.

Nell'improvvisazione collettiva è necessario inoltre stabilire un rapporto con gli altri. Quindi la consegna di improvvisare in gruppo investe in primo luogo l'individuo ma contiene l'invito implicito di prestare attenzione nello stesso tempo agli altri e quindi alle differenze.

Questa possibilità di sperimentare e stabilire un rapporto privilegiato non-verbale con l'altro, ma anche con se stessi attraverso i suoni (che vengono dall'interiorità dell'individuo, che approdano all'interno di uno spazio condiviso dal gruppo per tornare al soggetto stesso arricchiti di significati), coadiuvata dalla professionalità di chi conduce l'esperienza e dalla partecipazione degli insegnanti, credo sia un prezioso mezzo per raggiungere l'integrazione delle diversità (individuali e professionali).

Gli obiettivi

Gli obiettivi generali sono:

- sviluppo della personalità e dei suoi potenziali espressivi;
- accrescimento dell'autostima;
- riconoscimento e valorizzazione delle diversità individuali attraverso il miglioramento della capacità di ascolto reciproco;
- crescita della maturità emotiva e della capacità di socializzazione.

Preciso che ogni gruppo-classe beneficia di un intervento individualizzato, con obiettivi specifici.

La verifica

Considerate le numerose difficoltà che ho incontrato con alcuni insegnanti relative al loro atteggiamento durante gli incontri, ho ideato un

modo piuttosto inusuale di tenere la riunione di verifica: li ho convocati all'interno del laboratorio di Musicoterapia per lavorare con lo strumentario musicale.

Prima dell'incontro, ho predisposto gli strumenti al centro della stanza, attorno ai quali ho sistemato le sedie in circolo.

Al loro arrivo li ho invitati ad utilizzare il linguaggio non-verbale per esprimere la loro esperienza di osservatori, sottolineando che il suono avrebbe veicolato sensi e non certo significati. Ho sentito la necessità di fare questa proposta perché spesso, dalle osservazioni che mi venivano consegnate settimanalmente, appariva una sorta di "fotografia" dell'incontro, una sequenza cioè di eventi descritti oggettivamente secondo la loro successione temporale. Pochissimi insegnanti accettavano di esprimere, nonostante le mie richieste, i loro stati d'animo, esplicitando così una loro partecipazione emotiva e credo che ciò fosse dovuto alla difficoltà di mettersi in gioco in prima persona.

Con mia grande sorpresa il giorno della verifica, invece, gli insegnanti hanno accolto la mia proposta senza alcuna reticenza. Probabilmente questo è da imputare al fatto che molti insegnanti si conoscono da anni e che il livello di confidenza rendeva il gruppo sufficientemente tranquillo ed affiatato. Nonostante questo emerse che quasi tutti pensavano l'esperienza non così difficoltosa come in effetti si era rivelata.

Si è quindi riflettuto a lungo su quanto sia significativa per i bambini una messa in gioco così importante non solo nel contesto musicoterapico ma ogni qualvolta siano sollecitati ad esprimersi (questo aspetto talvolta è sottovalutato dagli adulti).

Alcuni insegnanti hanno riconosciuto di aver giudicato l'espressione e la creatività dei bambini secondo i canoni scolastici ed estetici valorizzando, o peggio ancora, squalificando la produzione sonora di alcuni.

Ho approfittato di quell'occasione per ribadire l'importanza che riveste nella relazione la comprensione empatica, la valorizzazione di ogni atto creativo, anche se bizzarro, e di ogni individualità che nel contesto musicoterapico (ma anche in quello scolastico) comunque si riveli.

Nella seconda parte dell'incontro di verifica ho lasciato uno spazio per discutere del processo osservato in ogni gruppo-classe. Cercherò ora di sintetizzare i contenuti generali emersi durante l'incontro di verifica dell'ultimo anno scolastico. È stato riscontrato che le improvvisazioni collettive hanno dato un apporto decisivo al clima positivo dei gruppi, al senso di fiducia reciproco e al senso di appartenenza e cooperazione.

Si è assistito al progressivo superamento del senso di competizione e sopraffazione, della lotta e dell'autoaffermazione esasperata che inizialmente animava la maggior parte dei gruppi. Ciò ha permesso, come hanno testimoniato alcuni insegnanti, la nascita di una comunicazione produttiva facilitando così lo svolgimento di lavori di gruppo e cooperativi anche durante le attività scolastiche.

I bambini portatori di disagio, avendo la possibilità di esprimersi nel contesto non-verbale, hanno talvolta stupito gli insegnanti stessi nel manifestare delle competenze inaspettate.

È risultata preziosa la collaborazione di quegli insegnanti che si sono messi in gioco in prima persona nello scrivere verbali esponendo parti intime di loro stessi.

Molti di loro, così facendo, sono potuti entrare nel progetto attivamente, osservando le dinamiche relazionali del gruppo-classe da un'ottica completamente nuova.

Riflessioni

Senza dubbio in questi anni le difficoltà, di ordine burocratico, organizzativo e culturale, non sono mancate, ma posso dire che molte sono state anche le conquiste e le soddisfazioni.

Prima fra tutte la fortuna di aver incontrato una Amministrazione Comunale disponibile e aperta all'avvio del progetto.

Nel corso degli anni ho potuto constatare che il mio lavoro ha concorso a creare una cultura che pare tramandarsi all'interno del corpo docente: è sempre meno frequente infatti il fraintendimento fra educazione musicale e musicoterapia e il coinvolgimento degli insegnanti stessi è, ogni anno, sempre più intenso.

Per ultimo, ma non certo in ordine di importanza, questa esperienza è servita a farmi crescere professionalmente ed umanamente.

Ho imparato che, quando si è chiamati a svolgere un intervento da chi non ha ben chiari i contenuti della musicoterapia e per questo propone obiettivi distanti o contrapposti, è importante stabilire comunque un rapporto che tenda per gradi a una crescita reciproca.

Anche quando si incontrano ostacoli per il nostro lavoro, anche quando la richiesta di aiuto risulta mascherata da bisogni diversi da quelli dichiarati, ho imparato a cercare un'ipotesi di lavoro intermedia capace di andare incontro alle domande delle persone che ruotano attorno al bambino problematico aderendo allo stesso tempo al bisogno di quest'ultimo.

Ho imparato a non schierarmi mai dall'una o dall'altra parte.

Ho imparato a modellare la mia professionalità senza perdere di vista i miei obiettivi. È chiaro che tutto questo richiede molte energie e la disponibilità ad affinare la propria capacità di ascolto.

In tutto questo cammino personale e professionale mi è stato di grande aiuto il costante confronto con il mio collega che, nella condivisione dell'esperienza, mi ha molto supportato permettendomi di superare i momenti più critici.

Reputo perciò la compresenza di due musicoterapisti indispensabile nella gestione e conduzione di incontri gruppalì, in particolar modo con bambini.

■ A.A.V.V.

Primi traguardi dell'integrazione nella classe, in *Quaderni di psicoterapia infantile* n. 17, Borla, Roma, pp. 83-85.

■ Benenzon R. (1981),

Manual de Musicoterapia, Paidós, Barcellona (trad. fr. Manuel de musicothérapie, Privat, Toulouse 1983; trad. it. Manuale di musicoterapia, Borla, Roma 1984).

■ Bion W.R.,

Experiences in Groups and Other Papers, Tavistock Publications Ltd., London (trad. it. Esperienze nei gruppi, Armando, Roma, 1971).

■ Brutti C., Parlani R.

Sull'osservare: principi, metodi, rischi, in PUM, Progetto Uomo Musica, P.c.c. Assisi n. 2, pp. 78-82. ID., Integrazione, in *Quaderni di psicoterapia infantile* n.17, Borla, Roma, pp. 5-16., 1992.

■ Lecourt E.

(1993), *Analyse de groupe et musicothérapie. Le groupe et le sonore*, ESF éditeur, Paris (trad. it. Analisi di gruppo e musicoterapia. Il gruppo e il "sonoro", Cittadella Editrice, Assisi 1996).

■ Manarolo G., Borghesi M.

a cura di, *Musica Et Terapia. Quaderni italiani di Musicoterapia*, Edizioni Cosmopolis, Torino, 1998.

■ Postacchini P. L.,

Ricciotti A., Borghesi M., *Musicoterapia*, Carocci, Roma, 2001.

■ Scardovelli M.

Il dialogo sonoro, Nuova Casa Editrice Cappelli, Bologna, 1992.

Un intervento musicoterapico in ambito scolastico

An experiential case study carried out in a school environment on a person with a serious psycho-physical disability is analysed in this article. The case is described specifying: the operational context, the theoretical and methodological guide lines of the treatment, the operative phase and the experiential context, the verification and the evaluation of the results.

The beginning and development of communicative processes represent "the focus" of the case and seems to be linked to the possibility of tuning into the world of sound on the side of the patient and sharing his mood through the technique of "affective tuning" (D. Stern). The creation, inside a school environment, of a setting as a spatial-temporal frame of reference backed up by a general project plan represents an essential background for the definition and achievement of the therapeutic path. In the area of the music therapist / user relationship, the sounding-musical element has taken on a multi-functional valence (activating, restraining, communicative-relational) thus allowing communication windows to be opened and encouraging the development of shared communication.

**Il presente
lavoro riguarda
un trattamento
musicoterapico
rivolto
ad una ragazza
di 19 anni,
F., affetta
da "sindrome
di Angelman"**

Premessa

Il presente lavoro riguarda un trattamento musicoterapico rivolto ad una ragazza di 19 anni, F., affetta da "sindrome di Angelman", realizzato presso l'istituto "G. Marconi" di Terni; si tratta di una scuola media statale che di recente ha assunto la qualifica di istituto comprensivo, in quanto riunisce sotto un'unica presidenza anche le scuole elementari e materne del quartiere.

F., per ragioni d'età, non è più inserita nel gruppo classe ma frequenta il laboratorio di attività manipolative dell'istituto, dove è impegnata in semplici lavori manuali ed entra in contatto con altri alunni (disabili e non).

L'intervento è stato motivato dall'esigenza di offrire ad F. un contesto atto a valorizzare capacità espressive e comunicativo-relazionali

Il quadro clinico è caratterizzato da un funzionamento cognitivo non elaborativo; la sensorialità è ben conservata ma il linguaggio è completamente assente,

se si eccettuano alcune produzioni sillabiche; F. esegue la deambulazione con qualche difficoltà, vi sono disturbi sia nella coordinazione motoria che nell'equilibrio.

I primi contatti con F. avvengono nell'ambito di un progetto laboratoriale ("Musarte") rivolto a gruppi di alunni, normodotati e disabili, consistente in attività multidisciplinari di vario tipo (attività grafico-pittoriche, motorie, ascolto, produzione ed improvvisazione sonoro-musicale), programmate per finalità riabilitative ed educative da un'equipe composta, oltre che dalla sottoscritta in qualità di consulente, da insegnanti curricolari di Educazione Musicale, Educazione Artistica, Educazione fisica e di sostegno; l'equipe è coordinata dallo psicologo della cooperativa sociale "Cultura e Lavoro" in servizio presso la scuola.

Questa esperienza ha offerto lo spunto per elaborare, in collaborazione con lo psicologo Dott. Pioli, un intervento individualizzato specificamente rivolto ad F.; l'idea, nata dai primi approcci con la paziente, si è sviluppata in base ad alcune considerazioni sull'esperienza svolta:

- F. ha un buon rapporto con i suoni ed ha mostrato di gradire l'esperienza;
- il suono sembra assolvere una funzione "attivatrice", stimolandola ad assumere un atteggiamento più propositivo e contribuendo, sia pur parzialmente, ad aprire degli "spiragli comunicativi";
- F. manifesta spesso un gran desiderio di comunicare; spesso tale desiderio è frustrato dalla povertà dei mezzi espressivi a sua disposizione.

Si è così ideato un progetto di taglio strettamente terapeutico, consistente in sedute a ca-

denza settimanale, basate sull'improvvisazione sonoro-musicale, nel periodo compreso tra settembre 1999 e giugno 2000.

L'intervento è stato

motivato dall'esigenza di offrire ad F. un contesto atto a valorizzare capacità espressive e comunicativo-relazionali (altrimenti ignorate o sottovalutate) utilizzando canali di comunicazione non verbali: si trattava di far vivere ad F. un'esperienza "diversa", creando all'interno dell'ambiente scolastico uno spazio al tempo stesso accogliente e stimolante, che si ponesse come alternativa alla routine costituita dalla quotidiana permanenza nel laboratorio.

Il setting musicoterapico ci è sembrato particolarmente idoneo allo scopo in quanto l'elemento sonoro-musicale facilita il verificarsi dei processi di sintonizzazione affettiva e favorisce il determinarsi di uno "spazio vincolare" (Benenson, 97) in cui si può sviluppare una comunicazione condivisa.

Il progetto, in qualche modo atipico rispetto alle attività normalmente svolte in ambito scolastico, ha potuto essere attuato grazie alla concomitanza di alcuni fattori:

- la disponibilità, all'interno dell'edificio scolastico, di un ambiente idoneo e sufficientemente isolato;
- la presenza della figura dello psicologo, il cui aiuto si è rivelato fondamentale sia nella fase di progettazione che in quella di valutazione attraverso periodici incontri di verifica e confronto;
- la collaborazione delle operatrici della cooperativa sociale e dell'insegnante di sostegno (che conoscono F. ormai da anni), grazie alla quale ho potuto raccogliere notizie anamnestiche sul caso e ricostruire, almeno in parte, l'identità sonoro-musicale della paziente (rapporto con i

suoni, modalità d'ascolto, suoni preferiti e rifiutati); queste informazioni sono poi state integrate con i dati emersi nel corso della fase osservativa preliminare e degli incontri riservati all'indagine psico-sonora; inoltre le osservazioni puntuali dell'operatrice durante i colloqui hanno permesso di rilevare alcuni aspetti importanti ai fini valutativi: in particolare l'operatrice ha riferito che F. spesso si dirigeva verso il laboratorio di musica anche al di fuori dell'orario stabilito.

Linee teoriche e metodologiche dell'intervento

L'intervento è stato condotto secondo il modello psicodinamico; in tale prospettiva la musicoterapia è intesa come tecnica volta alla costituzione e allo sviluppo della relazione musicoterapista/paziente tramite l'utilizzo mirato del parametro sonoro-musicale.

Il percorso metodologico, ispirato al modello operativo proposto da Raglio (1995) anche se adattato alle esigenze del contesto operativo scolastico, ha previsto una fase iniziale consistente nella raccolta di notizie anamnestiche sul caso e di informazioni sull'identità sonoro-musicale della paziente.

Successivamente si è passati alla fase di osservazione dell'utente nell'ambiente scolastico di appartenenza (laboratorio di attività manipolative dell'istituto), al fine di rilevare modalità comportamentali ed atteggiamenti tipici di F.

L'osservazione è poi proseguita nella fase successiva dell'indagine psico-sonora, durante la quale la paziente, entrando in contatto con la realtà del setting, ha interagito con gli stimoli sonoro-musicali proposti; la pratica osservativa ha permesso così di evidenziare non solo i parametri sonori e gli elementi musicali ricorrenti, ma anche parametri extra-musicali (motricità, postura, posizione nello spazio).

Le sedute sono state documentate da protocolli di osservazione, letti e discussi durante gli incontri di verifica con lo psicologo.

Il setting

Gli incontri si sono svolti nel laboratorio di musica dell'istituto, una stanza quadrata di medie dimensioni con il soffitto insonorizzato.

Lo strumentario, di proprietà della scuola, era composto da idiofoni, membranofoni, due piccoli metallofoni, flauti dolci e un pianoforte verticale. Il setting è stato organizzato tenendo conto degli atteggiamenti abituali dell'utente, gli strumenti sono stati disposti sui banchi in vari punti della stanza; tale disposizione è stata scelta in funzione del deficit motorio della paziente (trovarebbe grandi difficoltà a sedersi per terra) e delle sue condotte motorie, statiche (sedersi su una sedia) e dinamiche (escursioni nello spazio circostante).

La categoria strumentale più rappresentata è stata quella degli idiofoni, in quanto strumenti di facile uso e in grado di garantire ad F. la libertà di movimento.

Descrizione della fase operativa

Fin dalle prime sedute, la paziente manifesta una spontanea curiosità verso gli strumenti, li esplora attraverso il canale visivo e tattile, in alcuni casi sembra attratta dalla forma e dal colore degli strumenti stessi; in particolare mostra di prediligere gli idiofoni, soprattutto sonagli e sistro, che utilizza secondo la modalità operativa dello scuotimento o della percussione su varie superfici vibranti. L'utilizzo da parte mia del tamburo con sequenze puntiformi in crescendo ed accelerando determina nella paziente uno stato di eccitazione misto a divertimento, espresso da segnali mimico-posturali e vocali (sorrisi, vocalizzi e avvicinamento fisico); progressivamente il tamburo assume il ruolo di oggetto intermedio, quando F. lo utilizza attivamente inserendosi nella mia produzione in sovrapposizione sonora. Non è sempre facile stabilire un'intesa con F., la sua produzione, spontanea o indotta, è generalmente di breve durata, quindi le interazioni -

basate per lo più su schemi imitativi – sono piuttosto brevi.

Nonostante il buon rapporto instaurato con la mia figura e con l'ambiente e la buona tolleranza del setting nel suo complesso, a volte F. tende ad assumere atteggiamenti di estraniamento e di chiusura oppure utilizza gli strumenti secondo modalità orali incorporative.

Spesso nei momenti di passività la proposta di melodie in parte conosciute da F., in parte nuove, ha permesso di stabilire un primo contatto con la paziente, favorendo un coinvolgimento attento ed emotivo. Progressivamente tali melodie andavano a formare una sorta di "repertorio", divenendo per la paziente riconoscibili e prevedibili ed assumendo un significato affettivo; a volte le mie proposte melodiche vocali e/o strumentali – mediamente di bassa complessità formale – hanno permesso di creare uno sfondo sonoro contenitivo, determinando la comparsa di unità motorie rilassate.

Queste esperienze gratificanti vissute da F. hanno costituito in alcuni casi la premessa al successivo sviluppo dei processi interattivi, quando la paziente ha realizzato un accompagnamento ritmico in sincronia con la pulsazione-base della melodia attraverso l'utilizzo di strumenti percussivi o dell'analizzatore motorio (battito ritmico del piede, oscillazione del braccio, molleggiamento del busto, scuotimento del capo).

L'evolversi del trattamento ha determinato, almeno in parte, lo svilupparsi di intese significative basate sulle sintonizzazioni affettive (Postacchini e al. 97), sia pure alternate al reiterarsi di momenti di chiusura e di isolamento.

Queste intese si sono sviluppate spesso grazie all'utilizzo di strumenti ritmici (sonagli, sistro, tamburello); a volte l'impiego spontaneo del pianoforte da parte di F. ha permesso di realizzare interazioni basate su un buon "accordo" sia musicale che emotivo, attraverso l'alternanza tra produzioni caratterizzate da ribattuti veloci ed

intensità elevate e produzioni connotate da suoni "tenuti" e bassi livelli d'intensità; la diversità nella produzione sonora corrisponde sinestesicamente a modulazioni del tono muscolare di F., collegate ai diversi stati affettivi vissuti dalla paziente:

- tensione collegata a stati emotivi corrispondenti ad euforia, eccitazione;
- rilassamento corporeo collegato a bisogno di contenimento.

L'iter terapeutico, in sintesi, ha sicuramente prodotto degli esiti positivi permettendo di aprire delle finestre comunicative, grazie alla creazione di un ambiente "accogliente", atto a valorizzare le espressioni di F., cercando di far evolvere i momenti di inerzia in momenti di apertura relazionale, di "disponibilità comunicativa".

Il suono, nel contesto terapeutico, ha assunto la funzione di "richiamare" il soggetto all'esterno mediante condotte esplorative che portano progressivamente F. a conoscere l'altro da sé, favorendo un maggiore investimento sulla realtà esterna: penso alla curiosità della paziente verso gli strumenti, alla creatività dimostrata nell'utilizzo degli stessi attraverso una ricerca di effetti timbrici diversi, dalla percussione della membrana del tamburo alternata allo strofinio, al rotolamento delle claves o delle maracas, all'utilizzo del sistro come battente con cui percuotere superfici vibranti di vario tipo (banco, membrana del tamburello, tastiera).

Le esplorazioni sonoro-musicali, da me riprese e rafforzate, hanno spesso determinato risposte speculari di F., incentivandola ad aumentare le proprie produzioni. Tali produzioni, all'inizio casuali, andavano assumendo progressivamente una certa intenzionalità grazie al ricalco imitativo da me proposto, che dava loro un senso ed una prevedibilità.

Il suono è divenuto così espressione di uno "stare insieme", favorendo una progressiva ma fluttuante ristrutturazione del Sé, oscillante fra le

due polarità opposte del raggiungimento di un'intesa sul piano sonoro-musicale e relazionale da una parte, del reiterarsi di stati di chiusura o di comportamenti stereotipati dall'altra.

Verifica e valutazione

I periodici incontri con lo psicologo hanno permesso di fare il punto della situazione e di verificare il raggiungimento o meno degli obiettivi fissati nella programmazione.

Il bilancio finale dell'esperienza permette di porre in risalto due macro-aspetti:

- la paziente ha sviluppato una positiva accettazione del setting, il cui spazio viene progressivamente non solo esplorato ma "abitato", permettendo lo scambio e la condivisione; altamente indicativo a questo riguardo è il fatto che la paziente non solo riesce a localizzare da un punto di vista spaziale la stanza di musicoterapia, ma vi si reca anche al di fuori dell'orario stabilito;

- il protrarsi dell'intervento ha permesso di accedere ad una dimensione temporale dove c'è spazio per i cambiamenti e le variazioni di stato sia tonico-muscolari che emotive. La variabilità tende poi ad emergere - sia pure in modo discontinuo - anche all'interno delle produzioni sonoro-musicali della paziente, attraverso piccoli e progressivi cambiamenti ritmici, agogici e dinamici. Gli obiettivi programmati sono stati realizzati in modo soddisfacente: si è verificata una diminuzione della comunicazione stereotipata e progressivamente si è assistito alla comparsa di modalità comportamentali più esplicitamente comunicative oltre che ad un'intenzionalità all'interno delle produzioni sonoro-musicali, espressa - sia pure in modo non continuativo - attraverso un gesto sonoro volto a stabilire un'intesa.

Si è verificato un miglioramento sul piano dell'attenzione soprattutto nei mesi di febbraio-marzo, con un notevole coinvolgimento attento verso le mie proposte, una diminuzione degli atteggiamenti irrequieti e un aumento del nume-

ro delle interazioni (ma non della loro durata). Si può affermare che la nascita dell'interazione musicoterapista/paziente abbia favorito la regolazione del Sé stimolando in particolare:

1) la regolazione dell'attenzione e della curiosità. I tempi di attenzione della paziente si sono progressivamente allungati; lo strumentario ha costituito un centro d'interesse che ha calamitato l'attenzione di F., grazie anche alla mediazione della mia figura, poiché i miei interventi sono serviti da stimolo e rinforzo alla curiosità e all'attenzione della paziente.

2) La regolazione degli affetti e dell'intensità degli stessi.

Le emozioni vissute dalla paziente nei reciproci scambi sono state da me regolate attraverso la mediazione dell'elemento sonoro-musicale. A volte si è verificato un intenso coinvolgimento emozionale determinato dal semplice ascolto delle mie proposte, quando riuscivo a cogliere lo stato affettivo di F.

3) La regolazione dei sentimenti di sicurezza attraverso la creazione di un contesto "contenitivo".

Il setting - in quanto spazio sicuro ed affidabile - diviene progressivamente un luogo che la paziente non solo riesce ad identificare spazialmente, ma ricerca spontaneamente in quanto spazio protetto di gioco e di comunicazione; l'evolversi positivo del rapporto tra me ed F. contribuisce a creare un clima di fiducia e serenità, anche nei momenti di passività la paziente partecipa emotivamente ponendosi in atteggiamento di ascolto, alternato a momenti di estraniamento.

Conclusioni

In sintesi si può affermare che l'elemento sonoro-musicale abbia assunto per la paziente le seguenti funzioni:

- funzione "attivatrice", determinando una risposta globale espressa attraverso il canale sensoriale visivo, tattile, uditivo e, in alcuni casi, espressa a livello motorio;

- funzione "contenitiva", attraverso la creazione di un contesto sonoro-musicale regressivante in grado di favorirne il coinvolgimento affettivo;
- funzione "comunicativo-relazionale", nei momenti in cui tra paziente e musicoterapista, attraverso l'impiego dell'elemento sonoro-musicale, si determinavano intese significative dal punto di vista relazionale ed affettivo.

Queste modalità di funzionamento si sono alternate durante tutto l'arco del trattamento e anche all'interno della stessa seduta; il percorso operativo, quindi, è proceduto non sempre in base ad una successione consequenziale da una funzione all'altra, anche se nell'evolversi del trattamento si è assistito ad uno sviluppo più articolato della modalità comunicativo-relazionale.

Infine mi preme sottolineare come la presenza di una programmazione iniziale abbia permesso di avere dei punti di riferimento tali da orientare nel modo più "consapevole" possibile l'azione terapeutica, direzionandola al raggiungimento degli obiettivi, sia pure rispettando i momenti di passività della paziente senza forzare i tempi; nei momenti di difficoltà e di impasse, l'aiuto dello psicologo si è rivelato fondamentale, consentendomi di chiarire e rielaborare i vissuti da me esperiti grazie alle riflessioni emerse durante gli incontri di verifica.

■ Anzieu D.

L'lo pelle, Borla, 1987.

■ Borghesi M., Ricciotti A.

Il setting in musicoterapia,
Musica & Terapia, luglio 2001.

■ Benenzon R.O.

La nuova Musicoterapia,
Phoenix editrice, Roma, 1997.

■ Imberly M.

Suoni Emozioni Significati,
Clueb, Bologna, 1986.

■ Postacchini P.L.,

Ricciotti A., Borghesi M.
Musicoterapia, Carocci,
Roma, 2001.

■ Raglio A.

Aspetti metodologici, empatia
e sintonizzazione nell'esperien-
za musicoterapeutica,
in *Musica & Terapia*, a cura di
G. Manarolo e M. Borghesi,
Cosmopolis, Torino, 1998.

■ Stern D.

*Il mondo interpersonale del
bambino*, Bollati Boringhieri,
Torino, 1987.

L'animazione musicale

Talking about animation means to select the right approach to use in order to help another person to express his/her personality, potentials, and capacities, recognising that he/she, whatever the age and status, has his/her own culture, personal and historical memory, amount of knowledge, emotional and physical experiences. So, talking about musical animation, it means to assume that men and women are musical beings that have amount of experiences to express, and that this expression can find its way through the use of music.

"L'Animazione è una pratica sociale finalizzata alla presa di coscienza ed allo sviluppo del patrimonio represso, rimosso e latente di individui, piccoli gruppi e comunità"... (Guido Contessa su Animazione Sociale, 1983)

L'animazione è dunque un approccio che tende a "tirare fuori" ciò che esiste già, a far esprimere le potenzialità di ogni individuo, riconoscendogli, qualsiasi sia la sua età o la sua condizione esistenziale, una propria cultura, una memoria storica e personale, un bagaglio di esperienze, un vissuto emotivo e corporeo.

Parlare di animazione musicale significa considerare l'uomo un essere musicale, che ha nel proprio bagaglio esperienze da esprimere.

Tale modo di intendere l'animazione musicale si propone di facilitare un'espressività che interessi tutte le potenzialità proprie di ogni persona, utilizzando il linguaggio musicale, adattandolo alle situazioni psicofisiche degli individui e alle caratteristiche degli ambiti socio-culturali in cui ci si trova ad operare.

In un simile contesto dunque la musica non è utilizzata come una tecnica o uno strumento proprio dell'animazione: l'accento è posto sulla relazione persona-musica, che interessa tanto il piano delle attività che quello della defini-

**L'animazione
è l'approccio
che tende
a "tirare fuori"
ciò che esiste già,
a far esprimere
le potenzialità
di ogni individuo**

La dimensione gruppale è quella più idonea allo svolgimento di attività di animazione musicale

zione degli obiettivi. La musica ha il compito di aiutare il conseguimento degli obiettivi prefissati attraverso la realizzazione di un'esperienza esteticamente

gratificante, nel rispetto della gradualità soggettiva (non proponendo né l'ovvio, né il troppo difficile) e delle esigenze di conduzione (noto/ignoto, immediato/mediato, concreto/astratto, particolare/universale).

In questo contesto non è importante imparare a suonare o ad eseguire un prodotto da rappresentare, ma piuttosto prendere spunto dal piacere di fare per sviluppare le proprie potenzialità.

È il "fare utile" che assume valore, il fare con piacere, comprendendone il significato e il "perché". La realizzazione del sé ed il piacere sono alla base della motivazione (spinta di ogni azione umana e perciò di ogni sviluppo).

L'intervento nasce dalle risorse proprie dei partecipanti, sia quelle degli utenti che quelle degli animatori, e dalle relazioni che, attraverso il parametro sonoro, si riescono ad attivare.

L'azione dell'animatore diventa dunque varia e complessa, ma sempre tesa ad instaurare un rapporto positivo con le persone con la quale interagisce: persone, non cose, semplici oggetti d'intervento, bensì soggetti interagenti, a volte imprevedibili e, in ogni caso, sempre vivi.

L'attenzione dell'animatore deve dunque essere dedicata al soggetto nella sua totalità, tutto il Sé deve tendenzialmente essere interessato e coinvolto, anche il Sé corporeo.

Diventa questo un approccio alla persona che può risultare in contrasto con la cultura imperante, con alcuni processi educativi e vari contenuti didattici, tendenti a valorizzare soltanto le risposte, i risultati prettamente di tipo intellettuale e cognitivo.

L'animatore non ha nulla da insegnare, non vuole ottenere risposte "giuste", ma ha il compito di proporre: proporre materiali e spunti adeguati.

A lui spetta più che altro "intervenire", in modo da: permettere e favorire lo scambio, stimolare la tensione al nuovo e facilitare l'interazione tra i partecipanti, lui compreso, mantenendo fede ad uno dei principi dell'animazione musicale che è quello della reciprocità.

La dimensione gruppale, meglio se di piccolo gruppo per la sua minore complessità relazionale anche rispetto alla situazione individuale, è quella che può rilevarsi più idonea allo svolgimento di attività di animazione musicale. In essa si ha la possibilità di sperimentare (dinamiche relazionali, scambi, partecipazione...), rimanendo protagonisti nella dimensione più adeguata all'individualità di ciascuno.

Inoltre il "piccolo gruppo" di musica ha la specificità di potersi costituire sia come gruppo omogeneo, circa l'obiettivo specifico, che eterogeneo, per il ruolo/valutazione interpersonale.

L'omogeneità rende il gruppo più facile da condurre verso l'obiettivo prefissato; l'eterogeneità riduce la sensazione classificatoria o il giudizio globale di capacità.

La prassi animativa è finalizzata dunque ad agire sull'individuo nella sua interezza, promovendone lo sviluppo degli aspetti che lo caratterizzano (cognitivi, culturali, affettivi, morali, sociali).

Perseguiamo questa finalità innanzi tutto attraverso la comunicazione indiretta, la collaborazione che da questa può derivare, può infondere maggiore sicurezza e tranquillizzare l'individuo nel rapporto con gli altri.

In questa maniera spesso si riesce a far superare

l'isolamento, la "paura degli altri", il senso di rifiuto "verso gli altri", la reazione negativa all'essere toccati, ecc.

Nello specifico, con l'animazione musicale, possiamo lavorare per:

- Migliorare la socializzazione: intesa non solo come possibilità di star bene in una determinata situazione ed in un tempo particolare, ma come esperienza positiva per fare acquisire capacità di adattamento tali da poter vivere meglio altre situazioni e la vita.

In particolare: accrescere il gusto del vivere in gruppo, abituare a creare, verificare e accettare le regole, collaborare e partecipare ad un progetto, con assunzione di responsabilità e di autonomia nel gruppo, accettare cambiamenti di ruolo, riconoscere le proprie capacità ed i propri limiti (esame di realtà).

- Attivare e sviluppare le capacità di base: l'attenzione, la concentrazione, la percezione, l'osservazione, l'analisi e la sintesi, la discriminazione (fonetica e non), la seriazione, la classificazione, la comprensione del simbolo e della struttura, gli apprendimenti fondamentali logico - matematici.
- Favorire lo sviluppo psicomotorio: accettare il proprio corpo, migliorare lo schema corporeo, il coordinamento globale, la manualità fine, la dominanza.
- Favorire la creatività: offrire nuovi e molteplici stimoli, abituare alla "combinazione" degli elementi semplici, a costruire collegamenti ed ipotesi, fornire l'occasione per sviluppare il rapporto fra impulso - intuito e disciplina creativa.

Un qualsiasi intervento di animazione musicale, come dicevamo, non può prescindere dall'instaurarsi di un clima positivo.

È per raggiungere questa situazione che risulta fondamentale partire da ciò che i partecipanti sanno e sanno fare, insomma dalla loro "parte

sana" e non impostare un lavoro basato sulle problematiche.

L'esperienza musicale viene proposta come un vero e proprio "organizzatore mentale" finalizzato alla promozione e al rinforzo dei processi dell'individuo, procedendo a semplici trasformazioni fra i differenti codici (quello sonoro, quello gestuale, quello grafico e quello verbale), attraverso interazioni che esistono fra essi ed ai continui passaggi fra l'uno e l'altro, dal movimento al suono, al segno, in una continua alternanza fra esperienza e teoria.

Ne risulta, quindi, che non può esistere una fruizione passiva dell'animazione musicale, ma è il coinvolgimento dei partecipanti, ivi compreso quello dell'animatore, che permette l'attivazione delle potenzialità, permettendo, stimolando e incentivando la capacità relazionale di ciascuno, in contrapposizione all'individualismo, passando attraverso la valorizzazione delle competenze, delle potenzialità musicali dei partecipanti in contrapposizione alla necessità di insegnare una musica già codificata ed utilizzando il bagaglio tecnico/musicale dei fruitori, come mezzo per raggiungere gli obiettivi posti.

L'educazione musicale come momento di integrazione

This article is about the role of music in didactical projects which aim at integrate disabled children in school. It talks about

- the general role of music at school;
- scolar laws and laws for the rights of disabled people;
- description of didactical musical projects;
- clinic diagnosis of the disabled child who was involved in the experience;
- finalities, methodology, instruments used for the project;
- place and time of the observation;
- general, transversal and specific objectives;
- description of the phases of the activities;
- description of the development of the exercises;
- final report about the project (reached targets);
- personal comments about the role of music therapy in schools, about the possibility to use knowledges of music therapy with the students.

Le discipline scolastiche sono il mezzo attraverso il quale far maturare le personali capacità di comprensione della realtà circostante

Premessa

Dai cinque ai sedici anni, bambini e ragazzi frequentano la scuola; ci vanno tutti, poveri, ricchi, stranieri, bambini fortunati e bambini meno fortunati, per almeno otto mesi l'anno; è evidente il ruolo fondamentale che essa riveste nella loro formazione di persone. Quali devono essere le conoscenze basilari, i valori, i saperi da trasmettere? Quale tipo di organizzazione può sostenere un progetto di così grande ricchezza e responsabilità? E come si strutturano percorsi utili a tutti?

Alla luce di una società in dinamica trasformazione, diversificata, multi-etnica, è fondamentale che i saperi da acquisire siano strumento per lo sviluppo di capacità di adattamento e cambiamento. Le discipline scolastiche, quindi, non sono più il fine ma il mezzo, attraverso il quale far maturare le personali capacità di comprensione della realtà circostante.

La legge Bassanini del 15/3/97, introduce delle norme che permettono alla scuola di migliorare la

L'attività musicale s'inserisce nel piano educativo individualizzato dell'alunno

propria qualità; viene introdotta l'autonomia che garantisce maggiore flessibilità nei tempi, negli spazi e nella didattica. Tenendo in considerazione il conte-

sto sociale in cui si opera, diventa possibile strutturare percorsi formativi sempre più mirati alle esigenze dell'utenza.

Già con la legge 517 del '77 si parlava di una programmazione educativa che, "Al fine di agevolare l'attuazione del diritto allo studio e la piena formazione della personalità degli alunni" prevedesse attività di integrazione a carattere interdisciplinare, organizzate per gruppi di alunni anche di classi diverse. Successivamente, la Legge Quadro del 1992, nell'art. 14 descrive le modalità d'attuazione dell'integrazione di alunni portatori di handicap; parla di un'organizzazione dell'attività "secondo il criterio della flessibilità nell'articolazione delle sezioni e delle classi, in relazione alla programmazione scolastica individualizzata". Dal documento dei saggi, steso nella prospettiva dell'attuale riforma scolastica, emerge la necessità di organizzare l'insegnamento per tematiche, in cui concorrano le diverse discipline; si tratta di un approccio "multidisciplinare", metafora di una collaborazione diversificata e integrata, più completa e ricca.

Un percorso di integrazione

In quest'articolo intendo illustrare il percorso integrativo di un alunno; il lavoro è stato svolto in una Scuola Media di Milano, ove la sottoscritta è stata insegnante di sostegno (da novembre a maggio per 6 ore settimanali). Le persone coinvolte nella conduzione dell'esperienza sono stati gli insegnanti della classe in cui era inserito un alunno portatore di handicap. S., inserito in una Terza Media, presenta un grave deficit cognitivo, secondario a cause prenatali, disturbi dell'apprendi-

mento e della relazione, alterazioni della struttura muscolo-scheletrica, tratti autistici.

L'attività musicale nell'orario scolastico

S. frequenta la scuola tre giorni alla settimana. Durante la permanenza a scuola S. lavora in un'aula appositamente allestita per lui, dove è integrato in alcune attività della classe, effettua escursioni nel quartiere e sui mezzi pubblici, previo permesso accordato dei genitori.

La classe in cui S. è inserito è strutturata su tre livelli di abilità (basso, medio, alto); alcuni ragazzi presentano problemi di carattere relazionale e sono considerati ragazzi a rischio, per l'ambiente dal quale provengono (figli di disoccupati con precedenti penali, venditori ambulanti che spesso non restano nella stessa città...)

La cosa più difficoltosa non è interagire con questi ragazzi, bensì interagire con loro e contemporaneamente con altri alunni, che hanno alle spalle situazioni più favorevoli. È fondamentale utilizzare contemporaneamente registri di comunicazione differenti.

L'attività musicale s'inserisce nel Piano Educativo Individualizzato dell'alunno; segue obiettivi generali, trasversali a tutte le discipline, e obiettivi specifici. Il percorso ha come finalità primaria l'integrazione sociale; è individualizzato al gruppo classe per facilitare la socializzazione, e strutturato secondo differenti livelli di capacità. La metodologia scelta s'ispira alla didattica di Dalcroze poiché ritengo si presti in modo particolare ad integrare differenti livelli di abilità, considerando anche il fatto che gli alunni con una certificazione di handicap non sono gli unici a presentare delle difficoltà nell'apprendimento. In questo metodo, l'educazione del ritmo si presenta come educazione al movimento, alla percezione, alla coordinazione di gesto e suono.

Dalcroze parte dal presupposto che attraverso il movimento sia possibile percepire il sonoro; sono messi in relazione i movimenti naturali del corpo con il ritmo della musica. Gli esercizi proposti forniscono all'allievo "immagini motorie" di ciò che sta vivendo nell'ascolto ed evidenziano il grado di percezione raggiunto. Nella pratica, sono introdotti stimoli improvvisi (segnali sonori, verbali, tattili) che aiutano a mantenere viva l'attenzione e a non cadere nell'automatismo. Tale educazione sviluppa la percezione all'ascolto; il suono non è più vissuto come qualche cosa di esterno, sconosciuto, ma come una voce "interna", in grado di animare i propri movimenti.

Il periodo di osservazione dell'alunno si è svolto nell'aula appositamente allestita per il ragazzo e negli spazi scolastici quali la classe, la palestra e il campo sportivo. Il Consiglio di classe ha partecipato all'elaborazione della programmazione didattica individualizzata. L'attività di integrazione e sostegno, dove la musica costituiva il parametro fondamentale, è stata valutata e approvata dal Consiglio. Il coordinatore della classe e il preside hanno avuto funzione di controllo sui dati e sulle procedure dell'osservazione e della formulazione di tutto il percorso.

Obiettivi

L'attività è volta al raggiungimento di obiettivi educativi, legati alla maturazione della propria personalità, obiettivi trasversali, comuni ad altre materie e obiettivi didattici, legati alla disciplina specifica.

- Obiettivi educativi: favorire la socializzazione, l'utilizzo delle capacità comunicative, maturare la propria autonomia in rapporto agli altri, riconoscere e rispettare le regole di un gruppo, cooperare con gli altri nella realizzazione di un progetto comune, migliorare la capacità di interagire nel contesto sociale, interagire con compagni e adulti, saper condividere spazi e materiali.
- Obiettivi trasversali: potenziare le capacità di

comprensione, stimolare le capacità mnemoniche, di attenzione e concentrazione; potenziare le capacità linguistiche e di rappresentazione, organizzare in modo più autonomo il comportamento motorio, sviluppare le abilità grosso motorie e fini motorie, comprendere e rispondere a messaggi verbali e non verbali, maturare la conoscenza delle parti del proprio corpo, migliorare il controllo motorio, migliorare la coordinazione delle mani, comprendere ordini che richiedono l'esecuzione di semplici azioni, saper rispettare semplici consegne, comprendere il significato dei termini "prima" e "dopo", saper riconoscere, negli altri e su di sé, le diverse parti del corpo.

- Obiettivi didattici: sviluppare le abilità uditive, (sentire la musica attraverso il corpo, mettere in relazione i propri movimenti con lo spazio circostante), potenziare la capacità di seguire un ordine temporale, imparare a reagire a sollecitazioni sonore, stimolare la prontezza di riflessi e di concentrazione, sviluppare la conoscenza del ritmo come fondamento del linguaggio musicale, trasmettere il concetto di ritmo libero, il concetto di pulsazione, le tre velocità di una pulsazione; potenziare la capacità di reagire in modo differenziato ai diversi stimoli, (camminare rispettando un ritmo preciso, migliorare la coordinazione delle mani, comprendere ordini che richiedono il riconoscimento di suoni, sapere ripetere sequenze di ritmi, sapersi orientare nell'ascolto di suoni e melodie). (Strumenti utilizzati: flauto diritto, tamburelli, legnetti, strumenti a percussione di facile approccio). La verifica richiede la costante osservazione dei ragazzi. Il percorso si articola in quattro incontri.

Contenuti

Utilizzando i dati raccolti nella fase osservativa, viene elaborata e realizzata un'esperienza di integrazione, sostegno, riabilitazione di cui la musica è parametro fondamentale.

Illustro ora un tema sviluppato durante gli incontri: il *RITMO*.

Il percorso si è articolato attraverso una serie di "esercizi sonori" e di spiegazioni verbali, atti al raggiungimento dei concetti di: ritmo libero, pulsazione, ritmo nel linguaggio parlato. È necessario che tutti i ragazzi abbiano consapevolezza che la musica è un linguaggio comunicativo ed espressivo.

In un lavoro con alunni che presentano difficoltà di apprendimento, è fondamentale custodire le capacità che essi già possiedono e partire proprio da queste, al fine di infondere loro sicurezza e presa di coscienza delle proprie potenzialità.

Vygotskij parla della "Zona di sviluppo potenziale", che consiste nella distanza tra dove il bambino riesce a risolvere problemi e dove è necessaria la guida dell'adulto; è da lì che il conduttore deve cominciare.

"Al di là dello sviluppo cognitivo, vi è uno sviluppo potenziale che può essere avviato attraverso opportuni interventi; va promossa un'organizzazione globale delle funzioni, piuttosto che una compensazione di quelle mancanti." Ciò promuove uno sviluppo il più possibile armonico di tutte le facoltà dell'individuo.

L'attività

L'insegnante di educazione musicale della classe e l'insegnante di sostegno conducono il laboratorio. Si parte con un riscaldamento, composto di esercizi ginnici di respirazione, di scioglimento delle articolazioni, esercizi sullo spostamento del peso, atti ad accrescere la percezione corporea. Anche nel riscaldamento è possibile fare giochi su dinamiche di gruppo, atti a favorire la socializzazione. Gli alunni del gruppo che meglio riescono nella pratica sono invitati a guidare, anche afferrando per mano, i compagni che hanno più difficoltà. Si passa ad esercizi di movimento, obiettivo è la conoscenza della *PULSAZIONE* (base dell'organizzazione ritmica). Primo esercizio: camminare liberamente e fermarsi a un suono prodotto dall'insegnante (in que-

sto caso, con un tamburello). Al segnale successivo, i ragazzi riprendono a camminare; l'esercizio è ripetuto più volte. Si aggiungono delle varianti: trasferire la propria velocità in un'altra parte del corpo; ad esempio, camminiamo a ritmo di un tamburello e fermiamo il movimento delle gambe al segnale: il braccio continuerà a muoversi con lo stesso ritmo, battendo contro una gamba o il battito delle mani seguirà il ritmo iniziale.

Esercizio successivo: assumere una velocità comune, osservando i movimenti degli altri; viene eseguito senza la guida ritmica dell'insegnante. Questi esercizi permettono di prendere coscienza di avere un proprio *RITMO INTERNO*, riconoscere quello delle altre persone, confrontarlo e sapere che è possibile uniformarsi. Le varianti vengono introdotte al fine di mantenere alto il grado di attenzione di chi già riesce al "primo colpo", e poter ripetere sotto un'altra forma per chi ha bisogno di capire meglio il significato dell'esperienza.

Si passa ad esercizi sulla *CONDUZIONE MELODICA*; ascoltando melodie scelte appositamente dall'insegnante, si segue la musica con movimenti del corpo; prima camminando a tempo, poi muovendo tutto il corpo, infine l'esercizio viene ripetuto muovendo un foulard nello spazio circostante; l'interpretazione è libera.

Esercizi sulla *METRICA ACCENTUATIVA*: la camminata libera è interrotta da un accento, cui corrisponde un movimento diverso del corpo (alzata di mani o altro). Tutti i ragazzi si dispongono liberamente nello spazio.

Esercizi di movimento su *TEMPI MISURATI*: si cammina al ritmo di un tamburo (suonato dall'insegnante) per otto pulsazioni; alla nona, si cambia direzione di 90°. Varianti: battere le mani sulla prima pulsazione, camminare a coppie, dividersi, riprendere insieme... In quest'esercizio S. è in coppia con Luca, il quale lo guida, tenendolo per mano. Al momento della separazione (a metà esercizio) Luca si muove nello spazio al ritmo

delle quattro pulsazioni che completano la sequenza; S. rimane fermo sul posto e batte le mani al ritmo della pulsazione.

Esercizi sulle *TRE VELOCITÀ*; obiettivo primario è quello di apprendere a contare i quarti, le metà, gli ottavi. Questi esercizi sviluppano il concetto di proporzionalità. Il primo è l'"HIP, HOP": i ragazzi camminano al ritmo dei quarti, all'HOP camminano a tempo raddoppiato, all'HIP camminano a tempo dimezzato. Il ritmo è dato da un tamburello, suonato dal conduttore. Nella pratica di quest'esercizio, i ragazzi che presentano più difficoltà mantengono per tutto il tempo lo stesso ritmo (es. i quarti), nonostante le variazioni; il gruppo può apprendere che un tempo può sia contenere, sia essere contenuto in un altro.

L'esercizio conclusivo di questo percorso ha l'obiettivo primario di potenziare il linguaggio nelle sue caratteristiche di forma e di suono. La somiglianza tra linguaggio parlato e linguaggio musicale è più evidente nella lettura di versi di filastrocche, poesie in rima, ninne nanne; le pulsazioni del parlato sono *SILLABE*, pronunciate con regolari emissioni di voce. L'insegnante propone una semplice filastrocca, gli alunni ripetono i versi imitando gli accenti. Durante la ripetizione, i ragazzi si accompagnano con passi in avanti e indietro, secondo uno schema di movimento preciso, che l'insegnante fa, al ritmo delle sillabe. Varianti: i movimenti sono ripetuti senza le parole; si esegue l'esercizio a canone secondo tre velocità (quarti, metà, ottavi). I ragazzi con più difficoltà ripetono i versi sempre al tempo delle metà; questo permette loro di sentire che un ritmo lento può contenerne altri più veloci.

Sempre sulla stessa filastrocca, si fa un lavoro sulla proporzionalità: l'insegnante lavora su tre livelli di spazio, muove le braccia (in alto, alla vita, in basso) e sulle tre durate conosciute (quarti, metà, ottavi). I ragazzi rispondono con la voce ai movimenti dell'insegnante. S. ripete a ritmo ostinato la filastrocca; in questo modo è più facile memorizzare il

testo. Varianti: la classe è divisa in gruppi che eseguono i tre ritmi diversi; sono utilizzati semplici strumenti a percussione al posto della voce. Altri esercizi sulla proporzionalità sono creati su semplici canzoni, accompagnate da movimenti, e utilizzando strumenti di facile approccio.

Si può quindi passare alla produzione sonora: i ragazzi sono divisi in tre gruppi; ogni gruppo ripete secondo le tre velocità apprese i versi di una filastrocca, accompagnandosi con semplici strumenti a percussione.

STRATEGIE: Nello svolgimento del percorso l'insegnante deve costantemente coinvolgere i ragazzi; la lezione è interattiva, l'insegnante fa domande alla classe, guida gli allievi a cercare le risposte. Nella presentazione dei contenuti, si mettono in relazione i concetti. I ragazzi vengono coinvolti nella gestione della lezione e tale modalità è fondamentale per l'autonomia. Bisogna valorizzare il buon risultato, esercitare i ragazzi a trovare gli aspetti positivi nei compagni; attraverso domande guidate. Fondare il programma sul concreto, cercando argomenti che si aggancino il più possibile al vissuto del ragazzo. Il percorso ha avuto come finalità primaria l'integrazione dell'alunno portatore di handicap nel gruppo classe. È stato fondamentale utilizzare la particolare caratteristica della musica di poter essere applicata a differenti gradi di complessità. È stato fondamentale anche l'approccio concreto, poiché le capacità di astrazione di ragazzi con questo tipo di difficoltà sono spesso limitate. Il lavoro è stato individualizzato al gruppo classe per facilitare la socializzazione, e strutturato secondo differenti livelli di capacità; tale dimensione è stata un forte stimolo allo sviluppo personale dell'alunno: spesso le difficoltà cognitive sono legate a difficoltà di relazione, il ragazzo tende a sentirsi poco capace o adeguato, in qualche modo "escluso". Lavorare all'interno di un gruppo gli ha permesso di sentirsi parte integrante e unica di una realtà. Per i compagni più

"abili" la partecipazione ad un percorso di questo tipo, è stata occasione di crescita e maturazione personale: hanno lavorato a un livello più approfondito e nel frattempo si sono resi disponibili in favore di chi aveva più bisogno. S. ha partecipato all'esperienza in modo particolarmente attivo. Tutti i ragazzi hanno mostrato collaborazione e attenzione, verso gli altri e verso l'esperienza musicale. Il compagno di esercizi di S., Luca, lo ha guidato con attenzione e simpatia.

Obiettivi raggiunti

Area educativa:

- interagire con compagni e adulti;
- orientarsi in uno spazio delimitato;
- orientarsi in uno spazio non delimitato;
- conoscere le parti del proprio corpo;
- comprendere il significato dei termini "prima" e "dopo";
- sapersi orientare nell'ascolto di suoni e melodie;
- riconoscere e ripetere canzoni semplici.

Area motoria:

- organizzare in modo più autonomo il comportamento motorio;
- finalizzare i movimenti ad azioni semplici;
- sviluppare le abilità grosse motorie;
- saper camminare rispettando un ritmo preciso;
- saper coordinare le due mani.

Area cognitiva:

- comprendere e rispondere a messaggi verbali e non verbali;
- produrre messaggi non verbali;
- associare un suono ad una consegna;
- saper comprendere espressioni del corpo altrui;
- comprendere ordini che richiedono l'esecuzione di azioni;
- capacità di ripetere sequenze di ritmi.

Considerazioni

Esistono importanti analogie tra la musicoterapia

preventiva e l'animazione musicale: entrambe considerano la diversità una risorsa e utilizzano una musica che parte dall'idea di gioco, mettendo al centro la curiosità e i desideri dei ragazzi. Attraverso la ricerca di suoni e composizioni, i ragazzi rappresentano il proprio mondo immaginario e apprendono, con i sensi e con il corpo, suscitando risonanze sia educative, sia riabilitative. Qual è dunque il confine tra le pratiche riabilitative orientate alle competenze sociali dell'individuo che vanno sotto il nome di musicoterapia preventiva e le attività di animazione musicale? E ancora, si può fare musicoterapia a scuola?

Sebbene il programma ministeriale per la scuola elementare faccia riferimento al valore che possono assumere "interventi specialistici di musicoterapia rivolti a soggetti in situazione di handicap", tutti i ragazzi si recano a scuola per fini educativi e non per curarsi. Quindi, fare musicoterapia nella scuola si potrebbe riferire all'opportunità che si presenta agli insegnanti di musica, con competenze in materia, di praticare il proprio mestiere in modo più completo; o anche a collaborazioni in cui operatori musicoterapisti affiancano gli insegnanti articolando interventi integrativi e preventivi. Obiettivo dell'intervento, in questo caso, è la cura, la prevenzione, la riabilitazione.

Anche attraverso interventi di questo tipo la scuola può essere soggetto attivo nella promozione e sviluppo di una cultura dell'integrazione. Tuttavia essa ha un mandato ed un'organizzazione funzionali all'educazione e non alla terapia; inoltre è importante che sia l'Educazione Musicale, sia la Musicoterapia, essendo "discipline" separabili e riconoscibili, mantengano una propria identità specifica.

Personalmente sono contraria alla musicoterapia nella scuola perché ritengo che non sia il luogo adatto. Credo che un progetto di musicoterapia preventiva o riabilitativa, tenuto in un luogo extrascolastico, possa svilupparsi in modo analogo ad un percorso di animazione musicale che si svolge du-

rante le ore di ed. Musicale a scuola e che si avvale di tecniche di animazione. Le finalità primarie di tali percorsi spesso coincidono; per l'insegnante l'obiettivo primario nella programmazione individualizzata rivolta ad alunni con difficoltà psicofisiche è quello di facilitare il raggiungimento del massimo grado di autonomia possibile. Ciò può coincidere con il favorire un'integrazione, un'armonizzazione degli analizzatori sensoriali; è anche possibile che ciò avvenga durante un percorso ludico nel quale l'alunno apprende consegne che gli permetteranno di partecipare allo spettacolo di Natale, quindi di integrarsi socialmente... Ed è vero che l'insegnante, utilizzando nozioni di musicoterapia, può svolgere il proprio lavoro in modo più completo. Sono comunque propensa e scindere i due campi (e quindi i due luoghi di intervento) perché credo che portare la musicoterapia nella scuola potrebbe creare confusione: negli insegnanti, il cui compito è quello di insegnare (seppur utilizzando qualsivoglia metodo, tecnica, sussidio, conoscenza...) e nell'utenza, cioè nei bambini, nei ragazzi, che vi si recano per fini educativi e non terapeutici.

Penso che anche lo svolgersi di interventi specialistici di musicoterapia possa essere motivo di confusione; la scuola è un'istituzione che deve avere chiare finalità. È comunque luogo d'incontro e conoscenza per tutti: al di fuori delle lezioni, vi sono commissioni, formate da insegnanti, genitori, operatori sociali che valutano proposte, organizzano incontri, seminari informativi sulle opportunità che offre la realtà territoriale. Le opportunità proposte sono diverse e ben accette: si va dall'illustrare i servizi offerti dalle ASL, a servizi di volontariato, quindi mostre, concerti, rassegne, seminari... Credo che in questo tipo di situazione potrebbero essere illustrati percorsi extra-scolastici di attività musicoterapiche. Inoltre gli insegnanti possono collaborare nel formulare programmazioni individualizzate che tengano conto delle attività extra-scolastiche (quindi anche musicoterapiche) che svolgono i ragazzi.

■ AA.VV.

Enciclopedia Garzanti, Storia della musica, Milano, 1983

■ AA.VV.

Provveditorato agli studi di Milano. Materiale didattico, settore, Corsi di aggiornamento alla qualificazione per l'insegnamento.

■ Legge 517, 1977.

■ Legge quadro, 1992.

■ Legge Bassanini, 1997.

■ Sloboda J.

La mente musicale, Il Mulino, Bologna, 1985

L'improvvisazione vocale in musicoterapia

The paper is about an experience of vocal improvisation. If voice is a direct body's emanation, it can allow the emotion's transmission and stuck them too. So, in musictherapy improvisation can let come up serious problems which need to be seriously treated.

Come si può definire la voce e cosa rappresenta? Una risposta l'ha fornita un gruppo di persone impegnate in un corso di formazione in musicoterapia con le seguenti parole:

**La voce che
ci accompagna
giornalmente,
attraverso l'uso
di parole
ed espressioni,
spesso fa sentire
solo parte
di tutte
le sue sfumature**

energia	silenzio
emozione	inizio/fine
liberazione	rappresentazione
vibrazione	della morte
sensazione	crescita
sensualità	evoluzione
colore	creatività
evocazione	proporzione
comunicazione	ricordo
trascendenza	amore
gioco	equilibrio
storia	unicità
anima	fiducia
espressione	sicurezza
vita	identità
respiro	protezione
calore	condivisione
passione	intensità
cuore	senso
ritmo	accettazione
fisico	integrazione
movimento	ascolto
flusso	continuità
dolore	empatia
melodia	movimento
risata	rappresentazione
sintonia	simbolo
fantasia	ecc. ecc.
memoria	

Voce e canto sono gli elementi più regressivi e capaci di risonanza

Che cosa sia la voce e che cosa rappresenti lo dicono queste parole: la voce che ci accompagna giornalmente attraverso l'uso di parole ed espressioni,

spesso fa sentire solo parte di tutte le sue sfumature, spesso non dice ciò che vorrebbe dire, spesso racconta senza saperlo; nel corso della nostra esistenza adoperiamo dei "codici verbali" (parole) che potremmo paragonare alla consueta punta di un iceberg: siamo sempre pronti a cingere il concetto della parola, mentre i contenuti sonoro/musicali vengono posti in secondo piano. Che cosa accade allorché si pone l'accento su questi ultimi contenuti accantonando il linguaggio? Nel presente articolo non mi soffermerò sul valore della voce nel corso dell'evoluzione umana. Dirò soltanto che tutte le religioni della Terra ne hanno parlato: "miti" hanno dato voce alle loro imprese e ancor oggi, nonostante si comunichi in modi alternativi, la voce è pur sempre un mezzo espressivo d'importanza "vitale"!

Una delle prime motivazioni che mi ha portata ad occuparmi di voce nel contesto musicoterapico è stata proprio la manifestazione vocale nell'improvvisazione strumentale (in gruppi di persone nevrotiche). In tale ambito la voce assume un ruolo molto importante e si manifesta con modalità, sonorità e dinamiche particolari. Generalmente la voce/canto (escludendo l'uso della parola e la drammatizzazione e/o storpiamento della voce) trova spazio soltanto dopo diversi incontri e il gruppo, fino a quel momento concentrato sul suono dello strumentario, al manifestarsi della voce reagisce con un calo d'intensità lasciando spazio, accompagnando e assecondando la voce stessa (nella maggior parte dei casi femminile). In quell'istante la voce assume un potere incantatore/evocativo molto significativo per il gruppo, permettendogli di accedere a porte fino a

quel momento tenute a distanza. La voce diventa un contenitore di informazioni affettive del gruppo stesso e nel contempo "è contenuto" nel senso che esprime

fisicità. A differenza dello strumentario, la voce è corpo e il suono prodotto è emanazione diretta del corpo, quindi non mediata da altro strumento. Tengo a sottolineare questo punto riportando una frase di Benenzon: "di tutti i fenomeni sonori del corpo umano, la voce e il canto sono i più profondi. Voce e canto sono gli elementi più regressivi e capaci di risonanza...". Possiamo comprendere perché il gruppo non risponda immediatamente con l'uso della voce sin dai primi incontri: ciascun componente ha bisogno di una mediazione attraverso lo strumentario prima di "mettere in gioco" la propria voce e quindi il proprio corpo. Il canto/voce si esprime nel gruppo quando trova una modalità di comunicazione tra il mondo interiore ed esteriore - guarda caso l'apparato fonatorio non è visibile se non in parte e coinvolge in primo luogo la respirazione che nel suo costante movimento mette in relazione interno con esterno e viceversa. Per tali ragioni la voce/canto è un mezzo di comunicazione che se da un lato può facilitare la trasmissione di emozioni e sensazioni all'interno del gruppo, proprio per il suo "essere corpo" non sempre è un elemento facilitante o per lo meno richiede delle attenzioni particolari. Dopo questa breve valutazione sui gruppi d'improvvisazione strumentale, consideriamo il dialogo vocale con esclusione dello strumentario. Abbiamo valutato quanto sia delicato lo strumento "voce" in un contesto strumentale: che cosa può accadere in un gruppo d'improvvisazione prettamente vocale?

La seguente esposizione fa riferimento in parte alle modalità d'improvvisazione strumentale di E. Lecourt, ai fondamenti teorici di Benenzon - per

quanto riguarda l'ISO, l'Oggetto Intermediario e l'Oggetto Integratore - e a Bion per ciò che concerne le dinamiche di gruppo. Adopererò i termini improvvisazione e dialogo per descrivere nel primo caso il momento in cui il gruppo, nel corso della seduta, viene invitato ad improvvisare con la voce, mentre con il termine "dialogo" farò riferimento a tutti i segnali di comunicazione sonora e non sonora, verbale e non verbale, al prima e al dopo l'improvvisazione e all'improvvisazione stessa. Con questo termine, quindi, includerò l'insieme di eventi accaduti all'interno di ciascun incontro in relazione all'improvvisazione.

Gli incontri si svolgono una volta alla settimana e i gruppi sono formati in media da 4/5 persone che vengono sottoposte ad un colloquio preliminare onde poter valutare i disturbi e il possibile inserimento nel gruppo. I partecipanti soffrono di "comuni" disturbi nevrotici. Nel corso dei primi incontri non si procede immediatamente all'improvvisazione, bensì vengono proposte gradualmente delle esperienze di ascolto della propria voce e di quella degli altri partecipanti attraverso dei giochi.

Successivamente si giunge all'improvvisazione dove si chiede ai partecipanti di "provare a dialogare con la voce" (solo negli incontri successivi si invita il gruppo a chiudere gli occhi per evitare che nell'immediato si creino situazioni ansiogene molto intense). La durata dell'improvvisazione in un primo periodo è di 10 minuti dopo la quale segue una prima verbalizzazione del vissuto. In seguito si procede ad un ascolto dell'improvvisazione stessa - che nel frattempo è stata registrata - e quindi ad una seconda verbalizzazione. Nell'ultima parte dell'incontro i partecipanti vengono invitati a "portare un oggetto con la voce" ossia a rappresentare vocalmente un oggetto.

Questa alternanza tra improvvisazione e verbalizzazioni fa sì che si verifichi un passaggio costante tra inconscio e conscio, dove la voce è emozione, movimento, energia, ecc. (quindi Elemento Beta, riferendomi alla teoria di Bion) e la parola

rappresenta la parte del pensiero che coglie, accoglie, comprende e porta ad una progressiva consapevolezza (Elemento Alfa).

Di seguito, lo schema offre in modo sintetico il passaggio tra elementi Beta e Alfa nel corso dell'incontro:



Nel corso delle prime improvvisazioni vocali, si è potuta riscontrare una fase espressiva/imitativa dove sono presenti parole, suoni molto regressivi quali versi di animali, ninnananne, canti infantili - quindi voci timbricamente modificate. Il gruppo, in questa prima sperimentazione è caratterizzato da forti inibizioni e tensioni emotive dato che la parola non media più pur manifestandosi ancora sporadicamente, mentre l'imitazione svolge un ruolo trainante fra i componenti.

Successivamente i partecipanti incominciano a percepire la propria voce e a fare delle considerazioni del tipo: "la mia voce non mi piace; non sopporto ascoltare la mia voce; ho sentito la mia voce diversa, strana" ecc. - fase autovalutativa. La propria emissione vocale viene sentita sullo sfondo della voce di gruppo (quest'ultimo non ancora costituito in termini relazionali).

Un po' alla volta la voce del singolo entra a far parte dell'insieme quindi - in termini bioniani - incomincia a "stare NEL gruppo" piuttosto che a "stare IN gruppo" e diviene a sua volta mezzo di espressione della prima manifestazione comune di creatività gruppale.

Da questa situazione dove il gruppo manifesta il desiderio di rimanere unito e si percepisce come un'unica entità, gradualmente si sviluppano delle differenze e si evidenzia il desiderio di distacco dei singoli componenti. A tale livello, durante le verbalizzazioni, vengono riportate le prime immagini.

Nel corso di quest'ultima fase, i membri, divenuti soggetti a sé stanti NEL gruppo, sono liberi di giocare, ossia raggiungono un polo creativo e scoprono il Sé. In termini bioniani, il gruppo muta per "assunti di base" ossia per l'insieme di emozioni intense e primitive, di impulsi emotivi fondamentali del gruppo.

Confrontando le improvvisazioni vocali con quelle strumentali, i risultati non sono dissimili: com'è possibile che ciò accada avendo - nei gruppi d'improvvisazione vocale - un unico strumento ossia la voce? Ciò è possibile in quanto la voce e il canto, nel corso delle improvvisazioni, utilizzano i parametri sonori con modalità che mutano nel tempo. Come si è potuto constatare, inizialmente i suoni vengono modificati timbricamente, le durate dei suoni non sono lunghe (ciò può denotare la difficoltà ad entrare in relazione con il gruppo), le intensità e le altezze si mantengono su livelli medi (quindi il gruppo non si sbilancia). Nel corso dei dialoghi i componenti del

gruppo riescono a sperimentare la propria voce e nel contempo - come già detto - a maturare situazioni emotive ed affettive molto forti: le voci ritrovano il proprio timbro, le durate dei suoni si allungano sempre più sino ad ottenere delle vere e proprie melodie; le intensità, come le altezze, si amplificano anche in modo molto accentuato.

Benenzon definisce Oggetto Integratore lo "strumento di comunicazione in grado di agire terapeuticamente sul paziente in seno alla relazione, senza dar vita di per sé a reazioni di allarme". In un primo momento potremmo dire che la voce non è un oggetto; la si potrebbe definire come tale considerandola un prodotto di una funzione organica, eliminando in prima istanza la stretta connessione psico-affettiva del soggetto. Procedendo in questa "operazione chirurgica", la voce assume in sé tutte le caratteristiche dell'Oggetto Intermediario di esistenza concreta e reale, innocuità, malleabilità, trasmissibilità, adattabilità, strumentalità, identificabilità, assimilabilità. In modo quasi incredibile e con modalità soggettive e di gruppo, la voce nel corso delle improvvisazioni assume due ruoli: se da un lato diviene un vero e proprio "oggetto-strumento" per mezzo del quale si esprime un'identità sonora, parallelamente la voce nel suo percorso trova la strada per raggiungere il proprio canto e quindi una dimensione emotiva ed affettiva che conducono il soggetto a maturare un'esperienza di cambiamento interiore in uno scambio continuo con il gruppo, quindi verso l'esterno.

Riporto riassuntivamente le verbalizzazioni di uno dei gruppi trattati:

SINTESI DELLE VERBALIZZAZIONI DOPO L'IMPROVVISAZIONE	SINTESI DELLE VERBALIZZAZIONI DOPO L'ASCOLTO DELLE REGISTRAZIONI
1 ^a improvvisazione - sensazione del tempo trascorso - visual. di colori giallo scolorito arancione rosso più punto nero al centro - divertimento - falsa comunicazione	

SINTESI DELLE VERBALIZZAZIONI DOPO L'IMPROVVISAZIONE	SINTESI DELLE VERBALIZZAZIONI DOPO L'ASCOLTO DELLE REGISTRAZIONI
<p>2^a improvvisazione</p> <ul style="list-style-type: none"> - sensazione migliore rispetto la volta precedente - maggior ascolto - confronti con la volta precedente - più isolamento e mancanza di spontaneità (senso di costrizione) - sensazione più piacevole - divertimento 	
<p>3^a improvvisazione</p> <ul style="list-style-type: none"> - comunicazione nulla - non dialogo perché non c'erano risposte precise - non dialogo per isolamento di ciascuno 	
<p>4^a improvvisazione</p> <ul style="list-style-type: none"> - divertimento - è mancato il silenzio - sensazione di sentirsi in una fattoria - sensazione di sentirsi in una fiaba 	
<p>4^a bis improvvisazione</p> <ul style="list-style-type: none"> - soddisfazione generale - non armonia - aspettative deluse - difficoltà di espressione <p>[Hanno chiesto di ascoltare la registrazione]</p>	<ul style="list-style-type: none"> - senso di disgusto per scarsa comunicazione - senso di fastidio
<p>6^a improvvisazione</p> <ul style="list-style-type: none"> - situazione a tre più controllabile - persone indefinite nel gruppo - divertimento - problema di tempo trascorso (pausa natalizia) - piacevole 	<ul style="list-style-type: none"> - differenza tra improvvisazione e ascolto della registrazione non specificata
<p>7^a improvvisazione</p> <ul style="list-style-type: none"> - dialogo tra due persone incontratesi sul treno che discorrono <p>[Non hanno voluto ascoltare tutta la registrazione]</p>	<ul style="list-style-type: none"> - senso di fastidio nell'ascoltarsi
<p>8^a improvvisazione</p> <ul style="list-style-type: none"> - buona energia - conformazione al gruppo - necessità di cambiamento ma ci si deve conformare al gruppo - potenzialità di adeguamento del gruppo - isolamento - divertimento e difficoltà di emissione 	
<p>9^a improvvisazione</p> <ul style="list-style-type: none"> - difficoltà iniziale - poi lasciarsi andare del gruppo verso un dialogo 	<ul style="list-style-type: none"> - nulla da dire
<p>10^a improvvisazione</p> <ul style="list-style-type: none"> - insieme - sensazione di benessere - più armonia, più partecipazione, maggior affiatamento - insieme 	<ul style="list-style-type: none"> - consonanza con il vissuto

SINTESI DELLE VERBALIZZAZIONI DOPO L'IMPROVVISAZIONE	SINTESI DELLE VERBALIZZAZIONI DOPO L'ASCOLTO DELLE REGISTRAZIONI
<p>11^a improvvisazione</p> <ul style="list-style-type: none"> - soddisfazione sul piano vocale/canoro - isolamento - coesione - percezione dei singoli e non del gruppo 	<ul style="list-style-type: none"> - aerei - stupore per il risultato di gruppo - meglio la registrazione del vissuto
<p>12^a improvvisazione</p> <ul style="list-style-type: none"> - risposta positiva sia prima che dopo la registrazione 	
<p>13^a improvvisazione</p> <ul style="list-style-type: none"> - nulla di interessante - bambino che vorrebbe andare alla finestra - bosco con fate - bosco - sottobosco - luce 	<ul style="list-style-type: none"> - caotico - compulsivo - ossessivo - sensazione di sentirsi sott'acqua e di vedere una luce in alto
<p>14^a improvvisazione</p> <ul style="list-style-type: none"> - nuovi suoni più stimoli - libertà di emissione - piacevole 	
<p>15^a improvvisazione</p> <ul style="list-style-type: none"> - colori verde acqua - molto liberatorio - dialogo a due - sensazione di esclusione - bosco 	<ul style="list-style-type: none"> - immagine di S. Antonio e belve che tentano di aggredirlo - caos confusione aggressività - parere positivo sull'ascolto come nell'improvvisazione
<p>16^a improvvisazione</p> <ul style="list-style-type: none"> - varietà di colori e timbri - sentirsi dall'esterno - improvvisazione piacevole - emissione di suoni acuti e conseguente senso di libertà - più esplorazione - sensazione di precipitare piacevolmente - gruppo trascinate - la voce femminile esprime il canto mentre quella maschile il ritmo - potersi permettere di allontanarsi dal gruppo e scoprire, così, di poter dare di più - proposte accettate e variate dal gruppo - gioco 	<ul style="list-style-type: none"> - rilassamento - quasi addormentamento - durata superiore del previsto - senso di avvolgimento - montagne - massa sonora compatta
<p>17^a improvvisazione</p> <ul style="list-style-type: none"> - piacevole - apporto di modifiche - maggior controllo per ascoltare e ascoltarsi - sensazione infantile: visualizzazione di un punto piccolo e/o grande e sensazione di poter toccare quel punto 	<ul style="list-style-type: none"> - sorpresa per la voce (in positivo) - esperienza non vissuta, quindi quel che c'è, c'è - voce = vita
<p>18^a improvvisazione</p> <ul style="list-style-type: none"> - improvvisazione liberatoria - non proprio liberatoria 	

SINTESI DELLE VERBALIZZAZIONI DOPO L'IMPROVVISAZIONE	SINTESI DELLE VERBALIZZAZIONI DOPO L'ASCOLTO DELLE REGISTRAZIONI
<p>19^a improvvisazione</p> <ul style="list-style-type: none"> - dialogo fra due cinesini che fanno un progetto per il futuro; si accalorano e poi ritornano sui propri passi - scontentezza 	<ul style="list-style-type: none"> - più partecipazione all'ascolto in termini entusiastici - scontentezza
<p>20^a improvvisazione</p> <ul style="list-style-type: none"> - sensazione nuova: dimensione particolare avvita-mento su se stessa e capovolgimento a testa in giù - sensazione molto piacevole - vissuto intenso e sbalorditivo dove c'è stata la possibilità di espri-mersi diversamente - visualizzazione e esplorazioni varie caverne - invidia per i suoni bassi di un altro partecipante - senso di benessere e liberazione 	<ul style="list-style-type: none"> - sensazione di distacco - dialogo vivo quando lo si fa; perde di significato ascoltandolo
<p>21^a improvvisazione</p> <ul style="list-style-type: none"> - (complicità di gruppo - si vuole mantenere il silenzio) - (rottura del silenzio) - coralità - libertà di espressione - possibilità di spingersi oltre i suoni ottenuti - sensazione di sentirsi voce - massa sonora - libertà di sbagliare e divertimento - nessuna differenza tra V.M. e V. F. 	<p>[verbalizzazione molto lunga]</p> <ul style="list-style-type: none"> - coralità divertimento - immagine di film muto con suono - leitmotiv sentito come àncora di salvezza in un mare in tempesta dove si può continuare a giocare - cartone animato
<p>22^a improvvisazione</p> <ul style="list-style-type: none"> - (emerge una componente dialettale) - toni entusiastici - paragone dell'esperienza alla danza dove si deve fare attenzione al vicino (la vista è sentita come ostacolo) mentre nella voce c'è compenetrazione - viaggio verso luoghi sconosciuti - paese di Papalla - mondo di fate - situazione infantile tra i fiori - realtà che si può raggiungere, ma che forse non è realtà - paesaggio lunare - praterie - orsi - aquile - senso di libertà - sogno - emissione di suoni gravi mai raggiunti prima e altri suoni nuovi - forte energia - cammino verso una realtà diversa - importanza della descrizione di un suono 	<ul style="list-style-type: none"> - amalgama di voci/colori (nella danza ciò non avviene) - sensazione di vuoto e angoscia - respiro breve - solitudine - persone distanti - con il movimento e con il suono circolare e cullante ritorna una sensa-zione di piacere-collegamento con un vissuto ado-lescenziale - ascolto fastidioso - maggior sensazione fisica rispetto l'improvvisazione - suoni sentiti come razzi, soprattutto quelli ascen-denti
<p>23^a improvvisazione [incontro posticipato]</p> <ul style="list-style-type: none"> - dialogo fluido, bello, sensazione di benessere - non potersi lasciare andare, mente sempre presente - difficoltà di emissione vocale - sintonia intermittente - mentre presente, ma constatazione di dimensione diversa aprendo gli occhi - suoni lontani 	<ul style="list-style-type: none"> - fluidità, benessere - senso di stanchezza, belve che assalgono - meraviglia per l'insieme che tutto sommato c'era - discussione sull'incontro posticipato - dialogo sen-tito come fosse stata la 1° improvvisazione e senso di scarsa continuità degli incontri

SINTESI DELLE VERBALIZZAZIONI DOPO L'IMPROVVISAZIONE	SINTESI DELLE VERBALIZZAZIONI DOPO L'ASCOLTO DELLE REGISTRAZIONI
<p>24^a improvvisazione</p> <ul style="list-style-type: none"> - percorso obbligato e opprimente - ricerca di su stessi - visualizzazione del suono in senso "tecnico" - sensazione di trovarsi in una caverna con un suono-palla che vaga di qua e di là - difficoltà iniziale, poi emissione di suono e situazione nuova - Giappone - carta (di riso) che si ispessisce ed è di color grigio lilla, bordeaux - quadri di un pittore che riproducono sempre lo stesso soggetto: richiedono un costante approfondimento 	<ul style="list-style-type: none"> - vibrazione, sensazione di pelle, dialogo intenso - fungo atomico - mistero, paesaggio lunare (simile al disegno di una maglia di un partecipante), praterie, orsi, aquile - spiriti che sembrano un puntino, ma poi "dilagano" e che in seguito vengono ascoltati - spirito che non viene lasciato andare perché si dissocia
<p>25^a improvvisazione</p> <ul style="list-style-type: none"> - macchie di colore - contrasti - difficoltà d'entrata - voce non propria - suoni lunghi soddisfacenti - entrata/uscita - esperienza nuova: bambino cieco, conchiglia - sogno (racconto onirico) - tulipano nero contenente dell'acqua... - possibilità di potersi portare appresso l'esperienza - sogno (racconto onirico) - colori in comune: nero e giallo (gli altri: marrone - rosso - blu) 	<ul style="list-style-type: none"> - (tutto il gruppo - chi prima chi dopo - si è addormentato) - belve - giardino - voci femminili - colori giallo - brusco risveglio - fastidio - tre voci distanti
<p>26^a improvvisazione</p> <ul style="list-style-type: none"> - coralità - pensiero lontano - tamburo - tromba - triangolo - paesaggi - costruzione - sapore di tempi passati - immagine sabbiosa e di totem al centro del gruppo - entrata vocale posticipata e conseguente paura di perdere una occasione - spinta di pancia - gruppo sentito come se avesse un'unica voce, un unico cervello 	<ul style="list-style-type: none"> - richiesta di produzione di un CD - l'ascolto diventa sempre più partecipativo - insieme sempre più perfetto - intesa - "a quanto lo vendi il nastro ai coristi?" - sensazione diversa dalla "spinta di pancia" - immagine di cucciolo di pastore tedesco che si fa accarezzare
<p>27^a improvvisazione</p> <ul style="list-style-type: none"> - libertà di espressione - sperimentazione di "invio di sentimento" all'altro - immagine di "Topolino sul monte Calvo" - gatto tra l'erba - dragoncello tra l'erba - sensazione di erba umida verso sera 	<ul style="list-style-type: none"> - scoperta di avere l'udito - tante immagini - la mente macina tante immagini - forte emozione

■ Benenzon R.

La nuova musicoterapia,
Phoenix, 1997, Roma.

■ Benenzon R.

Manuale di musicoterapia,
Borla, 1984, Roma.

■ Bion W.R.

Esperienze nei gruppi,
Armando, 1961, Roma.

■ Lecourt E.

*Analisi di gruppo e
musicoterapia*,
Cittadella, 1996, Assisi.

■ Winnicott D. W.

Gioco e realtà, Armando,
1974, Roma.

Lascio ogni commento al lettore (anche perché gli schemi vengono saltati a piè pari a meno che non ci sia un notevole interesse). Dirò soltanto che, a colpo d'occhio, si può percepire una differenza tra le prime verbalizzazioni - molto scarse e sintetiche - e le ultime, ricche di particolari. Risulta interessante una tra le ultime affermazioni dove un partecipante dice di "scoprire di avere l'udito" quindi di scoprire una nuova modalità d'ascolto!

Ciò che purtroppo manca in quest'articolo è il "suonovocecanto" dei partecipanti; d'altra parte ciò che è stato vissuto non può che essere tradotto a parole e in minima parte.

L'approccio musicoterapico nel trattamento del ritardo mentale grave

In this article the Author describes the Mental Disease from a historical and clinical viewpoint and the development of musical abilities of one child. According to H. Gardner the musical intelligence seems to be an important theory in the examined clinical cases where music builds a specific and complex knowledge against the inadequate previous clinical situation. The same for the non-verbal communication which in this case represents the only way to stay in contact with the external world.

Premessa

Il presente articolo nasce da un'esperienza pratica condotta durante il tirocinio di musicoterapia svolto presso il Centro extraospedaliero di riabilitazione Neuropsichica di Casalnoceto (AI). Il percorso formativo svolto ha previsto il trattamento musicoterapico diretto di un ragazzo gravemente compromesso sul piano comunicativo-relazionale. Le riflessioni teorico-applicative che seguiranno costituiscono una sintesi del materiale raccolto in occasione della stesura della tesi di diploma in Musicoterapia.

Il ritardo mentale

Persone con handicap mentale sono esistite in tutti i tempi. La storia dell'handicap da sempre rispecchia la posizione che la società attribuiva a queste persone, che venivano viste come strane e vulnerabili oppure inutili e non degne di vivere. I termini specifici, con i quali una scienza relativamente perplessa cercava di dare una classificazione, erano tra l'altro "Idiozia", "Imbecillità", "Cretinismo". La storia di queste persone è stata per secoli la storia della loro persecuzione e disprezzo. Solo a partire del XIX secolo si inizia a parlare di istruzione ed educazione.

Binet e Simon infine, all'inizio del XX secolo, introducono la psicomatria, che ben presto diverrà il criterio di suddivisione dei vari ritardi.

La storia dell'handicap rispecchia da sempre la posizione della società nei confronti di queste persone

I fattori eziologici possono essere primariamente biologici o primariamente psicosociali, o una combinazione di entrambi

La caratteristica fondamentale secondo il DSM IV del Ritardo Mentale è un funzionamento intellettuale generale significativamente al di sotto della

media che è accompagnato da significative limitazioni nel funzionamento adattivo. L'esordio deve avvenire prima dei 18 anni.

Binet e Simon hanno creato delle scale di sviluppo intellettuale, che in un dato quadro sociale scolastico permettono, grazie ad un test complesso, di identificare i ragazzi ritardati e di misurare in anni il ritardo del bambino, in rapporto alla media dei ragazzi della stessa età. La nozione di età mentale fu sostituita in seguito da W. Stern con quella di Quoziente di Intelligenza (QI) che si ottiene dal rapporto età mentale / età reale. Scale importanti come quelle di Wechsler, di Stanford-Binet e la Batteria di Valutazione di Kaufmann valutano a secondo dell'età (infantile-prescolare, scolare, adulta) le diverse aree di abilità senso-motorie, comunicative, relazionali, psico-socio-culturali. In base a queste valutazioni un funzionamento intellettuale significativamente al di sotto della media è definito da un QI di circa 70 o inferiore (circa due deviazioni standard al di sotto della media).

I soggetti con Ritardo Mentale giungono alla osservazione più per le compromissioni del funzionamento adattivo che per il QI basso. Il funzionamento adattivo fa riferimento all'efficacia con cui i soggetti fanno fronte alle esigenze comuni della vita e al grado di adeguamento agli standard di autonomia personale previsti per la loro particolare fascia d'età, retroterra socioculturale e contesto ambientale. I problemi di adattamento sono più suscettibili di miglioramento con tentativi di riabilitazione di quanto non sia il QI cognitivo, che tende a rimanere un attributo più stabile.

I fattori eziologici possono essere primariamente biologici o primariamente psicosociali, o una combinazione di entrambi. In circa il 30-40% dei soggetti

giunti all'osservazione clinica non può essere determinata un'eziologia. La molteplicità delle forme e delle cause da prendere in considerazione rende una classificazione delle rispettive condizioni eziologiche difficili.

I principali fattori biologici predisponenti includono ereditarietà (circa il 5%), alterazioni precoci dello sviluppo embrionale (circa il 30%), problemi durante la gravidanza e nel periodo perinatale (circa il 10%), e condizioni mediche generali acquisite durante l'infanzia o la fanciullezza (circa il 15-20%). Inoltre il ritardo mentale viene associato spesso a disturbi psicopatologici come le epilessie o a forme psichiatriche come autismo, psicosi, ipercinesie, stereotipie (autostimolazione, autolesionismo), enuresi ed encopresi, disturbi alimentari, ecc.

Contrariamente ai fattori organici, i fattori psicosociali sono tanto più importanti quanto più ci si colloca nell'ambito del ritardo lieve. La povertà culturale, la povertà degli scambi interindividuali, la mediocre stimolazione da parte dei genitori, la loro indifferenza e passività di fronte agli successi dei loro bambini aggravano in modo decisivo l'incidenza della diagnosi. Oltre ai fattori socioeconomici, anche il clima affettivo riveste un ruolo fondamentale (si rimanda alle osservazioni di Spitz sull'ospedalizzazione).

Il tasso di prevalenza del Ritardo Mentale è stato stimato intorno all'1% ed è più comune tra i maschi, con un rapporto maschi-femmine di 1,5:1. Possono essere specificati 4 gradi di gravità, che riflettono il livello della compromissione intellettuale:

- Ritardo Mentale Lieve (livello del QI da 50-55 a

circa 70; corrisponde alle acquisizioni di un bambino di 11 anni circa)

- Ritardo Mentale Moderato (livello del QI da 35-40 a 50-55; corrisponde alle acquisizioni di un bambino di 6-7 anni)

- Ritardo Mentale Grave (livello del QI da 20-25 a 35-40; corrisponde alle acquisizioni di un bambino di 5 anni)

- Ritardo Mentale Gravissimo (livello del QI sotto 20-25; corrisponde alle acquisizioni di un bambino di 2-3 anni)

- Ritardo Mentale di Gravità Non Specificata, quando vi è forte motivo di presupporre un Ritardo Mentale, ma l'intelligenza del soggetto non può essere verificata con i test standardizzati.

Lo sviluppo delle abilità musicali del bambino

Le competenze musicali si trasformano e si sviluppano durante tutto il percorso della vita di una persona. Ma la vita può essere compresa, almeno in gran parte, solo se si tiene in considerazione anche e soprattutto l'inizio dello sviluppo globale dell'essere umano. Così anche per quanto riguarda lo sviluppo musicale, la prima infanzia rimane di importanza fondamentale.

Lo sviluppo è più di un solo dispiegarsi di predisposizioni date, è più di un solo prodotto di fattori ambientali ed è più anche di un interscambio di questi fattori. Lo sviluppo è "un rendimento, una potenza attiva del bambino che punta al divenire del Sé" (Bittner, 1981). L'immagine passiva del neonato ha lasciato il posto ad un'immagine di un "neonato competente". "Il neonato si presenta come un essere attivo, differenziato e capace di rapportarsi con competenze ed emozioni: sin dalla nascita ricerca in modo attivo e propenso stimoli ed impulsi. Il Sé del neonato è sin dall'inizio un Sé sensibile e percettivo. Naturalmente il neonato non riesce ancora a rapportare queste sensazioni ad una coscienza del proprio Io, solo più tardi diviene in grado di autopercezione e autoriflessione." (Dornes, 1993).

La nascita non è l'inizio delle percezioni e delle esperienze musicali e verbali. L'esperienza sonoro-musicale accompagna l'essere umano dal momento del concepimento per tutta la durata del periodo gestazionale.

Subito dopo la nascita il neonato dimostra una particolare preferenza per la voce ed il battito cardiaco materno, sonorità che si rivelano familiari e appartengono all'ambiente acustico intrauterino. Il lattante è sempre attratto da un ambiente sonoro, proviene da esso, musica e suoni attirano sempre la sua attenzione. È in grado di localizzare rumori e di girare la testa o lo sguardo in direzione della fonte sonora (Chamberlain, 1994). Può ascoltare con una "partecipazione interna straordinaria", per es. quando gli si legge una storia in modo giusto cioè dall'inizio alla fine. Se la storia viene letta dalla fine all'inizio si volta altrove, dimostrando una particolare competenza nell'individuazione dei profili intonativi del parlato e nelle inflessioni emotive della prosodia (Chamberlain, 1994).

La pedagogista danese Henny Hammershøj (1989) considera la musica in riferimento alla teoria di Erikson sul primo conflitto psicosociale relativo al rapporto fiducia-sfiducia di base: "Fiducia e sicurezza sono esigenze e presupposti del bambino per entrare in dialogo con la madre. Il contatto emozionale tra madre e figlio si stabilisce tra altro con l'aiuto di suoni. Un buon contatto stimola lo sviluppo dei suoni, attraverso il quale il bambino ne acquisisce sempre di nuovi".

Questa fiducia quindi è la base indispensabile per lo sviluppo della capacità musicale. Hammershøj descrive un parlare e cantare molto vario della madre che si presenta come un accompagnamento "musicale" (canti e discorsi) delle cure quotidiane con il peso sull'attenzione e la benevolenza. Non è importante una bella voce bensì l'interazione che si instaura tra madre e bambino.

Il suono della voce ben presto assume un valore

comunicativo per l'ambiente circostante e in particolare per la figura materna. I parametri intonativi e di intensità si rilevano essere quelli maggiormente significativi per un'iniziale attribuzione di senso (Manarolo/Demaestri, 2001) che inducono la madre ad agire per nutrire, soddisfare, confortare il suo piccolo.

La percezione musicale

Per Lucchetti/Bertolino (1992): "...la percezione musicale si fonda sulla capacità di mettere in relazione tra loro eventi temporalmente successivi ed è quindi strettamente connessa all'analisi dei processi di memoria di breve e lungo termine adottati dall'ascoltatore. L'atto percettivo si caratterizza essenzialmente come un processo di strutturazione dell'input sensoriale che poggia sulla capacità di segmentare il flusso di informazioni veicolate dall'evento musicale in quantità discrete."

I criteri adottati dall'ascoltatore per la formazione dei suddetti raggruppamenti elementari sembrano essere interpretabili attraverso alcune leggi percettive della Gestalttheorie in riferimento alla percezione visiva, che sono state applicate anche alla percezione uditiva (Deutsch 1982):

- legge di prossimità (elementi tra loro vicini raggruppati insieme);
- legge di gravidanza (o della buona forma: tendenza a completare figure incomplete in configurazioni simmetriche o regolari);
- legge della buona continuità (assimilazione a livello percettivo di elementi che si susseguono nella stessa direzione);
- legge di somiglianza (mettere in relazione elementi con le stesse affinità).

La percezione del ritmo

Questo parametro è immediatamente esperibile da ogni individuo a livello primordiale. Infatti possiamo considerare i ritmi biologici (battito cardiaco, suzione, respirazione, masticazione,

camminata) come archetipi costitutivi delle modalità di percezione del ritmo.

Il ritmo non è fattore musicale specifico, ma è un principio fondamentale di "organizzazione umana di contenuti ed azioni percettive" (Poppensieker, 1985). Il presupposto per la capacità della percezione ritmica è la valutazione differenziata di relazioni temporali di valori musicali.

Helga de la Motte (1987) spiega che nei canti infantili fino al terzo anno di vita praticamente non si riscontra un'organizzazione ritmica e dai 3 ai 6 anni i bambini si orientano soprattutto al ritmo del linguaggio: sillabe corte diventano note corte, sillabe lunghe note lunghe. Le pause come momento musicale non vengono usate, sono irregolari e nascono per esigenza di prendere fiato.

Come nella riproduzione della melodia anche in quella del ritmo si riscontrano le tendenze al livellamento: figure ritmiche complesse vengono semplificate o abbreviate. La capacità della riproduzione corretta della forma ritmica viene acquisita relativamente tardi e solo dopo la capacità di riprodurre l'altezza esatta del suono, benché la pratica e lo stato dello sviluppo senso-motorio influenzino questa capacità di riproduzione in misura notevole (Poppensieker, 1985).

Fraisse (1974) nelle sue ricerche ha rilevato come l'uomo – anche in presenza di sequenze melodiche isocrone, composte da note di uguale altezza e intensità – mostri la tendenza a formare dei raggruppamenti ritmici soggettivi a base binaria o ternaria inserendo qualche variabile come un aumento di intensità. Ricerche (Demany, McKenzie, Vurpillot, Chang, Trehub) confermano la precocità di tali meccanismi di strutturazione percettiva, e cioè la capacità dimostrata dai lattanti nel discriminare tra sequenze ritmiche semplici caratterizzate da diversi raggruppamenti temporali che sembra essere interpretabile in base alla legge di prossimità.

Le capacità ritmiche del bambino, ovvero la capacità di percezione, discriminazione ed esecuzione

di ritmi si sviluppano nelle caratteristiche fondamentali, fino al settimo anno di vita (Bruhn in Seubert, 1997).

La percezione del profilo melodico

Il riconoscimento di melodie (Bartlett/Dowling, 1980) si basa sulla conservazione di aspetti di relazione tra i suoni, come la direzione del profilo melodico e degli intervalli. La capacità di distinguere però deve essere appresa. Il bambino scopre solo progressivamente, ascoltando la musica, i principi di organizzazione. Riconosce dapprima in modo grossolano, poi sempre più differenziato le variazioni nell'altezza, intensità e timbro dei suoni, e non è necessario comprendere in modo intellettuale questi principi di organizzazione. L'esperienza concreta e paragoni sempre più dettagliati di acuto-basso, chiaro-scuro, forte-piano, dolce-duro, permettono lo sviluppo, grazie ad un processo di associazione sinestesica, di categorie musicali, della capacità di differenziazione sensoriale. Per quanto riguarda la percezione dell'organizzazione melodica sembra che il bambino dapprima riesca a riconoscere solo i contorni, il profilo, dell'organizzazione melodica dell'altezza dei suoni riferito al colore delle linee sonore. Solo successivamente distinguerà in maniera più dettagliata le caratteristiche particolari di una melodia, il rapporto tra i suoni che poi interpreterà riferito ad una tonica. (Poppensieker, 1985).

Un tratto caratteristico della percezione musicale è rappresentato – come accennato già prima – dalla tendenza di omogeneizzare e semplificare i profili melodici percepiti, instaurando simmetrie là dove non sono presenti (in conformità alla legge della gravidanza).

Le espressioni sonore/vocali

Tutti i bambini hanno una voce acuta, spiegabile anatomicamente dalle corde vocali piccole che vibrano velocemente. Ogni bambino ha una pro-

pria ed individuale voce parlata e cantata che si aggira 4-5 toni sopra la voce femminile.

R. Jakobson (1944) mette in evidenza come nella fase prelinguistica il bambino sia in grado di produrre vocalmente una quantità enorme di articolazioni che sembrano appartenere a tutte le diverse lingue. Nel passaggio dallo stadio prelinguistico all'acquisizione delle prime parole, cioè al primo stadio propriamente linguistico attorno ai 12 mesi di vita, il bambino perde quasi interamente la capacità di discriminare i suoni che differiscono da quelli della madrelingua. Questo, secondo Jakobson, per l'avvento e la crescita di un desiderio di comunicare.

Attorno ai 5-6 mesi di vita si osservano due forme diverse di "canti" infantili. Moog (1968) chiama i primi lallazioni "musicali" e spiega che vengono prodotte "esclusivamente come reazione ad un'esperienza di ascolto musicale; non evidenziano alcun rapporto con il profilo delle altezze e il ritmo della melodia ascoltata, ma sembrano un riflesso della sensazione di piacere indotto dall'ascolto". Consistono prevalentemente in glissati discendenti su una sola vocale e possono estendersi per più di una ottava.

Le lallazioni "parlate", comunemente denominate solo lallazioni, preludono all'acquisizione del linguaggio attraverso la ripetizione reiterata di vocali e consonanti in una sorta di gioco con i suoni, dove sembra che il bambino esperisca le varie possibilità e l'estensione della voce.

L'impulso per lo sviluppo delle capacità musicali (compreso l'acquisizione del linguaggio) deriva anche da un certo tipo di comportamento da parte della figura materna e del nucleo familiare, che si presenta sotto forma di un linguaggio particolare, calibrato sulle espressioni, i timbri, le dinamiche d'intensità e di intonazione proprie dei bambini. Tale linguaggio, in un modo sorprendente universale, cioè riscontrabile nelle culture più diverse, che porta a un sistema di interazione unica, individuale e inconfondibile nel rap-

porto madre-figlio, è definito con i termini inglesi di "baby talk" o "motherese" (traducibili con la perifrasi "linguaggio che si parla ai bambini"). Questo linguaggio appare finalizzato a facilitare la comunicazione e a favorire l'accesso all'acquisizione del linguaggio vero e proprio.

La percezione armonica

Gli schemi di strutturazione propri del nostro linguaggio musicale tonale (scale, gerarchie delle funzioni armoniche, conclusioni cadenzali) assimilate attraverso le abitudini d'ascolto indotte dall'ambiente evidenziano, come già detto, una propensione ad omogeneizzare e semplificare i profili melodici percepiti creando simmetrie là dove non sono presenti. Tale propensione risulta presente sia negli adulti che nei bambini. Diverse ricerche hanno evidenziato che la percezione armonica – che si sviluppa attraverso il processo di "acculturazione tonale" – si completa attorno i dodici anni.

L'intelligenza musicale secondo H. Gardner

H. Gardner nel 1983 è stato tra i primi studiosi ad allontanarsi dal concetto di QI presentando la sua teoria delle intelligenze multiple. Secondo l'Autore è nella natura stessa delle intelligenze – lui ne individua sette diverse – che ciascuna di esse operi a seconda procedimenti suoi propri e che abbia basi biologiche sue proprie. Ogni intelligenza dovrebbe essere concepita come un sistema a sé, con regole sue proprie, ognuna autonoma ed equi-importante. Un'intelligenza specifica diventa più plausibile quando è possibile localizzarne gli antecedenti evolutivi, fra cui capacità che sono condivise da varie specie.

Fra tutte le capacità che gli individui possono possedere nessuna appare prima del talento musicale.

Per ribadire l'autonomia dell'intelligenza musicale Gardner spiega: "I tipi di perdita della sola abilità musicale forniscono prove convincenti a

favore dell'autonomia dell'intelligenza musicale. La conservazione selettiva o la comparsa precoce dell'abilità musicale in individui che non presentano altrimenti nessuna dote degna di nota è un altro argomento persuasivo."

La comunicazione non-verbale

Quando si parla di interazione fra gli individui, di relazione, di emozioni vi è direttamente collegata la comunicazione non-verbale (CNV). Si tratta di tutti quegli aspetti comunicativi di comportamenti non verbali che fanno parte dell'interazione umana, quali "la direzione dello sguardo, il contatto oculare, la postura, la distanza interpersonale, il toccarsi, le espressioni facciali, i movimenti delle mani e del corpo, le intonazioni della voce," ecc. Tutta la nostra produzione linguistica è accompagnata e sottolineata da questi gesti, espressioni e posture legati fra loro e con il linguaggio in un rapporto molto stretto.

La CNV sembra essere più diretta e quindi più efficace del linguaggio verbale (nonostante questi sia molto più elaborato e complesso) al fine di creare un coinvolgimento reciproco, tant'è che essa rappresenta il canale privilegiato dell'espressione delle emozioni.

Nello studio della relazione madre-figlio Stern (1977) ci dice che il bambino acquisisce già durante i primi 6 mesi la competenza alla "lettura" dei segnali e delle espressioni del comportamento degli altri. Alla fine di questo breve periodo saprà discriminare la maggior parte delle espressioni umane e avrà inoltre conosciuto i più importanti segni e le più significative convenzioni che regolano lo svolgersi di un'interazione vocale. Il bambino sin dalla nascita è in grado di partecipare alla formazione delle sue prime e più significative relazioni partendo dallo sguardo. Fin dalla nascita il bambino è capace di controllare il flusso degli "input" visivi, il modo di entrare in contatto e trattare con il mondo dipenderà dalle scelte che il bambino stesso farà. Egli è diventa-

to un vero partner in un sistema diadico in cui madre e bambino hanno quasi un uguale controllo (Stern, 1977).

Per quanto riguarda le espressioni facciali già il neonato ne dispone di un'ampia varietà ed esse appaiono identiche a quelle riscontrabili negli adulti. Il sorriso, una manifestazione importante delle espressioni facciali, "trae origine da una attività riflessa (provocata da fattori interni), diventa una risposta sociale (indotta dalla stimolazione umana e non), si trasforma in comportamento strumentale (espresso in modo da stimolare negli altri delle risposte sociali) e si completa infine sotto forma di comportamento sufficientemente coordinato ad altre espressioni facciali." (Stern, 1977). Un percorso evolutivo simile compie il pianto, la più drammatica espressione di dolore. Mentre il riso si manifesta per la prima volta solo attorno i 4-5 mesi di vita in risposta a stimoli esterni.

Come abbiamo visto sopra la CNV è il canale privilegiato dell'espressione delle emozioni. Le caratteristiche acustiche delle vocalizzazioni emotive sono indicative degli stati emotivi sottostanti in chi le emette e sono influenzati dalle espressioni facciali.

Un ascoltatore solitamente è in grado di riferire in modo corretto lo stato emotivo del parlante basandosi su questi due aspetti (voce ed espressioni facciali).

Un'esperienza

Luca è nato nel 1971. La diagnosi evidenzia un quadro di ritardo mentale grave su base cerebro-patica con disturbo relazionale di tipo autistico e pregressa epilessia. Presenta un'insufficienza dell'autonomia delle funzioni di base. Il linguaggio verbale è assente però si dimostra in grado di eseguire consegne facili. La sua deambulazione è impacciata con poco equilibrio. I movimenti sono grossolani e poco fini, tende a dondolarsi.

Ha un modo tipicamente infantile primitivo di

■ **Ajuriaguerra, J. De:**
Manuale di Psichiatria del Bambino, Masson, Milano, 1984.

■ **Attili G., & Ricci/Bitti, P. E.**
(a cura di): *Comunicare senza parole, La comunicazione non-verbale nel bambino e nell'interazione sociale tra adulti*, Bulzoni, Roma, 1983.

■ **Deest, Hinrich van**
Heilen mit Musik, Musiktherapie in der Praxis, Deutscher Taschenbuch Verlag, München, 1997.

■ **Di Giacomo L., Rocco S.**
La terapia psicomotoria con il bambino grave, in *A e R - Abilitazione e Riabilitazione*, anno X N. 1, 2001.

■ **Dogana F.**
Suono e senso, Franco Angeli, Milano, 1983.

■ **Fraisse P.**
Psicologia del ritmo, Armando, Roma 1976

■ **Gardner H.**
Formae Mentis (1983), Feltrinelli, Milano, 1995.

■ **Hirler S.**
Wahrnehmungsförderung durch Rhythmik und Musik, Herder Verlag, Freiburg, 1999.

■ **Lucchetti, Bertolino**
All'origine dell'esperienza musicale, Ricordi, Milano, 1991.

■ **Manarolo G., Demaestri F.**
Musicoterapia e disturbi relazionali nel disabile grave, in *A e R - Abilitazione e Riabilitazione*, anno X N. 1, 2001.

■ **Manarolo G.**
L'angelo della musica, Musicoterapia e disturbi psichici, Omega, Torino, 1996.

■ **Marcelli D.**
Psicopatologia del Bambino, Masson, Milano, 1997.

■ **Moretti G., Cannao M.**
Il grave handicappato mentale, Armando, Roma, 1982.

■ **Poppensieker K.**
Die Entwicklung musikalischer Wahrnehmungsfähigkeit, Musikpädagogik Forschung und Lehre Band 23, Schott, Mainz, 1986.

■ **Postacchini P.L.**
Presupposti della attività riabilitativa sonora musicale nel Ritardo Mentale, in *Musicoterapia e Ritardo Mentale*, Istituto Sacra Famiglia, atti del convegno del 27.9.1996.

■ **Serafine M.L.**
I processi cognitivi nella musica, in: *Processi cognitivi in Musica*, a cura di Lorenzetti/Antonietti, Angeli, Milano, 1986.

■ **Seubert Harald D.**
Musikalische Entwicklung und ästhetische Bildung des Kindes, Theorie und Forschung Bd. 477; Pädagogik Bd. 39; Roderer Verlag, Regensburg, 1997.

■ **Speck O.**
Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Erziehung, E. Reinhardt Verlag, München Basel, 1999.

esprimersi e di agire. Piega la testa su un lato, ride, reagisce molto alla mimica facciale della persona che ha davanti, si avvicina molto alla faccia dell'altra persona, atteggiamenti appunto tipici di un bambino molto piccolo ed appartenenti alla CNV. Quando è contento facilmente ride fino ad arrivare ad un riso soffocato fuori controllo.

La parte "sana" del suo mondo interno sembra consistere di una specifica e, per alcuni elementi, complessa competenza musicale – rispetto ad un quadro generale decisamente deficitario – la quale si esterna in produzioni sonore/musicali spontanee su strumenti ritmici. Attraverso queste produzioni e la CNV Luca è riuscito ad entrare in contatto e a creare una comunicazione con la Musicoterapista.

La stesura di uno spartito informale basato su un estratto di una seduta di musicoterapia, risultante dall' interazione sonoro/musicale in corso tra Luca e la Musicoterapista dopo un mese e mezzo di trattamento, ha consentito di individuare i seguenti elementi:

Il soggetto produce tre tipi di note:

- quelle battute al centro del tamburo sulla pelle;
- quelle battute al bordo del tamburo sul metallo;
- esiste inoltre una differenza timbrica nell'utilizzo del manico (^) o della testa (T) a seconda di quale parte del percussore produca il colpo, esiste anche la differenza timbrica tra pelle e metallo.

Nel leggere questa partitura si evidenzia una cellula ritmica principale che si sussegue e si alterna fra i due interlocutori subendo piccole variazioni da parte di entrambi.

Durante gran parte del tempo relativo alle interazioni, Luca mantiene lo sguardo sull'azione che sta svolgendo: sul tamburo, sulle bacchette, sulle mani e sembra essere concentrato, elemento che deduco dallo sguardo diretto e fermo e dalla bocca aperta, senza sorriso. Sorride solo quando mi guarda, mentre nei momenti di apparente "sosta" tende a distogliere lo sguardo.

Nonostante alcune difficoltà di "esecuzione", relativa al coordinare i colpi sul tamburo, il suo modo di suonare e di esprimersi sembra tutt'altro che meccanico o incontrollato. Anche se le due mani si muovono in modo indipendente l'una dall'altra, i ritmi prodotti appaiono molto complessi: l'attacco della sua risposta è molto preciso, i colpi sono forti e decisi, e in più Luca si dimostra capace non solo di ripetere ed imitare cellule ritmiche ma anche di variarle rivelando una minima creatività da parte sua. Nel corso del trattamento man mano il nostro dialogo sonoro si è avvicinato sempre di più ad una improvvisazione sonoro/musicale vera e propria.

Alcune riflessioni possono essere fatte anche in merito ad un'analisi fonosimbolica del materiale raccolto. Le note battute al centro del tamburo sulla pelle producono un suono che si potrebbe descrivere come più grave, più scuro, più forte, più lungo, e più pesante rispetto alle note battute al lato sul metallo, e altresì veloce (parametro costante per tutti e due i tipi di suoni). Queste qualità acustiche lette in un'ottica di traduzione sinestesica sembrano rimandare ad un concetto di "grande".

Tali caratteristiche relative alla presenza di eventuali aspetti fonosimbolici risultano essere una potenzialità che rimane probabilmente tale rispetto all'ascolto e attribuzione di senso effettuata dal musicoterapista.

Per Luca il contesto musicoterapico sembra divenire un luogo privilegiato e specifico per l'attivazione di competenze comunicative ed espressive. Tuttavia rimane l'interrogativo relativo al fatto se quest'attivazione nel contesto musicoterapico sia dovuta ad una mera successione di stimoli e risposte oppure se la dimensione "creativa" appena accennata nelle competenze di variazione delle cellule sonoro-ritmiche sia dovuta ad un atto improvvisativo vero e proprio.

■ Stern D.

(1977) *Le prime relazioni sociali: il bambino e la madre*, Armando Armando, Roma 1979.

■ Tafuri J.

Didattica della musica e percezione musicale, Zanichelli, Bologna, 1988.

■ Tomatis A.

(1977) *L'orecchio e la vita*, Baldini Et Castoldi, Milano, 1992.

Musicoterapista e/o Musicoterapeuta?

The paper is trying to focus the different professional ways to use music therapy.

In Italy we have two definitions of Music therapist: musicoterapista and musicoterapeuta.

The difference between these two terms is the subject of the paper:

In ambito
psicologico
il termine
"terapeuta"
viene
solitamente usato
per indicare
un professionista
particolarmente
esperto
in qualche forma
di psicoterapia

In ambito psicologico il termine "terapeuta" viene solitamente usato per indicare un professionista particolarmente esperto in qualche forma di psicoterapia. In genere si tratta di un laureato in medicina o in psicologia, abilitato all'esercizio autonomo della professione. Nel suo curriculum è compreso un training formativo che include approfondite conoscenze del funzionamento mentale del proprio cliente e anche un'esperienza che gli ha consentito di "lavare" almeno in parte la propria emotività e sperimentare in prima persona gli aspetti transferali e contro-transferali della relazione. Questo gli consente di accedere ai meccanismi inconsci (quindi arcaici) del funzionamento mentale del proprio cliente, lavorando su di essi.

La qualifica di "terapista" è destinata invece a chi è competente in senso tecnico per intervenire, dal punto di vista riabilitativo, secondo le indicazioni di un progetto la cui responsabilità è di un terapeuta (per intenderci in senso esemplificativo, si può fare riferimento alla diade fisioterapista-fisiatra). Questa figura professionale si muove nell'ambito del "qui ed ora", non trascurando quindi gli aspetti relazionali, i quali vengono tuttavia gestiti contestualizzandoli alla situazione reale e non, come accade al terapeuta, attraverso ermeneutiche interpretative di aspetti non consci.

Dopo questa breve premessa possiamo porci i primi interrogativi: in musicoterapia la diade terapeuta/terapeuta è riproponibile nello stesso modo in cui la ritroviamo in altri casi?

Il terapeuta in musicoterapia svolge un ruolo vera-

Il terapeuta in musicoterapia svolge un ruolo veramente analogo a quello svolto da un terapeuta in altri ambiti?

mente analogo a quello svolto da un terapeuta in altri ambiti?

Questo non dipende forse da quale modello musicoterapico si utilizzerà, dagli obiettivi

del lavoro e dalle modalità con cui si possono raggiungere?

Gli operatori che si occupano di musicoterapia (dopo aver effettuato una formazione di base come quella, ad esempio, proposta dalla Confederazione Italiana Associazioni Musicoterapia, una adeguata supervisione ed un esame di registro nazionale) lavorano spesso con pazienti gravi, operano in strutture sanitarie, assistenziali o educative e collaborano alla formulazione di un progetto preventivo/riabilitativo/terapeutico all'interno di una équipe multidisciplinare; ebbene questi operatori sono a nostro avviso musicoterapisti.

Con tutta probabilità sono definibili tali per le caratteristiche stesse della loro formazione e poiché la responsabilità terapeutica dei casi da essi trattati, è affidata a un referente clinico.

Da un punto di vista pratico tale referente è però, per sua formazione, quasi sempre estraneo all'ambito musicoterapico e spesso anche le équipe sono assenti o non in grado di fornire all'azione del musicoterapista un adeguato supporto progettuale, contenitivo, stimolante o elaborativo.

Accade allora che il terapeuta sia costretto a formulare progetti terapeutici, effettuare bilanci periodici della congruenza del proprio operato rispetto a quello degli altri professionisti attivi sul medesimo paziente, rivedere le ipotesi iniziali del trattamento alla luce degli elementi emersi nel corso del lavoro, fronteggiare le proprie risonanze controtrasferali e valutare la validità dei propri interventi.

Ciò ci pone indubbiamente di fronte ad un dubbio: il musicoterapista è un terapeuta secondo l'accezione prima descritta oppure è in realtà

qualcuno che opera in conformità alla precedente definizione di terapeuta?

Si renderebbero immantiacabili una serie di riflessioni di carattere pro-

fessionale, deontologico e giuridico che generano ulteriori domande:

- Quali attitudini sono necessarie per candidarsi ad una professione di aiuto?
- Quale formazione è indispensabile per una simile professionalità?
- Un musicoterapista non deve forse approfondire e mondare la proprie parti emotive?
- Esistono tecniche proprie del musicoterapista distinguibili da altre proprie del musicoterapeuta?
- Quali pazienti sono idonei per un tipo di trattamento di competenza del musicoterapista?

Queste domande trovano una prima risposta all'interno della Confiam, che ha elaborato e proposto un percorso per definire l'iter relativo alla figura professionale del musicoterapista.

Tale figura professionale, individuata all'interno della Commissione Formazione in una discussione svolta tra Direttori e Coordinatori delle Scuole, è in accordo con quanto previsto dal Disegno di Legge proposto dal CNEL e dal Ministero di Grazia e Giustizia in materia di riconoscimento delle Associazioni Professionali in fase di approvazione (DDL 7452).

Tale percorso è stato articolato e definito secondo i seguenti punti:

1. Formazione (Accesso e contenuti)
2. Tirocinio con Tutor
3. Supervisione
4. Esame per accesso al Registro
5. Criteri per la permanenza nel registro

Non vogliamo qui soffermarci su tutti i punti e gli aspetti collegati a questo percorso.

Vogliamo qui soffermarci unicamente su alcuni

aspetti relativi alla Formazione del musicoterapista utili al proseguimento del nostro discorso.

Da quanto detto si comprende come la distinzione fra "musicoterapista" e "musicoterapeuta" non si possa considerare solo un vezzo linguistico, ma rimandi a qualcosa di ben più serio.

D'altro canto occorre ricordare che la desinenza "pista", che per qualche ragione sembrerebbe sminuire l'importanza e la competenza della figura professionale, viene attribuita in altri ambiti professionali con percorsi formativi di 4000 ore circa, all'interno di corsi di laurea di 1° livello.

Venendo ai contenuti della formazione vorremmo anche soffermarci sulla questione dell'attitudine alle professioni di aiuto e sulla sua valutazione, problema che appare tanto ovvio quanto di difficile soluzione.

Indubbiamente sono indispensabili attitudini integrative, intese come capacità di riconciliare parti conflittuali (che spesso si incontrano tanto nei gruppi quanto all'interno delle singole persone); consideriamo indispensabili attitudini riabilitative, nel senso di un assetto personologico costruttivo, ottimista, capace di scovare le competenze più remote anche nei casi in cui ciò che salta agli occhi sono le disabilità. Altrettanto consideriamo importante una attitudine terapeutica o quantomeno, se la parola terapia dovesse costituire tabù, un'attitudine relazionale: la capacità di sintonizzarsi con l'altro, di entrare in empatia con lui; ciò rimanda indubbiamente a qualcosa di strutturale della personalità del riabilitatore.

Anche questa ci pare una funzione assai importante, nei confronti della quale debba esistere una predisposizione naturale dell'operatore, differenziandoci radicalmente, in questo modo, da coloro che pensano ad un addestramento all'empatia: temiamo che se esistono blocchi inconsci alla convibrazione con le sofferenze altrui, qualsiasi addestramento, per quanto interessante su di un piano pedagogico, non potrà produrre altro che "finte empatie".

Riteniamo pertanto fondamentale un lavoro su di sé almeno fino ad un livello di conoscenza del proprio assetto personologico tale da consentire un adeguato riconoscimento e gestione di quei meccanismi transferali e controtransferali che, anche se ridotti dall'assetto riabilitativo, risultano comunque presenti in ogni relazione di aiuto.

Nella formazione musicoterapica si pone forte la necessità di integrare questi percorsi con quelli formativi di base, cioè conoscenze e competenze tecniche con esperienze corpose di musicoterapia didattica e di supervisione.

Proponiamo a questo punto di cambiare ottica e collocare "pista" e "peuta" su di un continuum alle cui estremità collocare da un lato il lavoro sul presente e dall'altro quello sull'arcaico, dall'una quella sul conscio e dall'altra quello sull'inconscio, da un lato la significazione e dall'altro il simbolismo.



Il concetto di continuum porta a considerare come esista una vastissima gamma di situazioni intermedie tra le due polarità estreme, situazioni intermedie che costituiscono, queste sì, la realtà operativa quotidiana attuale degli operatori della musicoterapia, "pisti" o "peuti" che siano.

Noi pensiamo a un operatore in musicoterapia non solo capace di muoversi nel presente del suono e della relazione, ma di considerare, talora, anche gli aspetti transferali e simbolici della relazione musicoterapica.

Ci piace pensare a un professionista della musicoterapia che sia un grande professionista, non un grande musicista con qualche attitudine relazionale, non un clinico con una vaga infarinatura di musica.

Questo comporta il pensare ad una formazione su più livelli, ad un training di musicoterapia didat-

tica approfondito e alla definizione di supervisione musicoterapica, quindi soprattutto a una formazione specifica.

Viene a tal proposito alla mente ciò che Edith Lecourt chiama musicoanalisi, non riferendosi, però, a una riconversione verbale della musica sottoposta ad interpretazione secondo modelli psicodinamici, ma ad un innalzamento del filtro attitudinale, all'approfondimento di conoscenze e di competenze nella gestione terapeutica del materiale non verbale e specificamente sonoro-musicale.

In più circostanze emerge la questione della valutazione attitudinale dell'aspirante terapeuta, onde evitare spiacevoli accadimenti che purtroppo allo stato attuale non sono rari, e cioè che accedano alla possibilità di svolgere una professione terapeuticamente orientata persone che casomai dovrebbero fruire della terapia come pazienti. Si può dire, in termini psicodinamici, che ogni vocazione alla terapia nasca da un'istanza riparativa, e che volere curare gli altri significhi anche, in qualche modo, voler apprendere gli strumenti conoscitivi ed emotivi per "curare" se stessi. In questa luce, il quid innato, l'attitudine all'amorevolezza, nascono dunque proprio dalla capacità di condividere in parte alcuni stati d'animo del paziente. Ma è necessario possedere anche la solidità per non restare invasi dalla sua distruttività e per non andare in risonanza oltre un certo limite con i suoi stati d'angoscia.

La musicoterapia italiana sta crescendo un passo alla volta ed è attualmente impegnata nella definizione delle competenze e nel riconoscimento di queste riguardo alla figura del musicoterapista, inteso come operatore che utilizza il suono e la musica in un ambito definibile genericamente come riabilitativo.

Siamo però consapevoli di quanto, dal punto di vista pratico, sia arduo stabilire un netto confine tra la "riabilitazione" e la "terapia" e questo impone di considerare, nella formazione dell'operatore in musicoterapia, anche quegli aspetti prima

menzionati che si riferiscono al lavoro su se stessi per poter affrontare adeguatamente le tematiche intrapersonali e interpersonali insite nell'intervento musicoterapico.

È altrettanto evidente che queste emergeranno soprattutto là dove la musicoterapia è intesa come terapia relazionale e si attua attraverso setting che prevedono l'impiego dell'improvvisazione sonoro-musicale e che evidentemente richiamano, pur mantenendosi nell'ambito del non verbale, le terapie psicologiche.

Forse ci sarà spazio in futuro per considerare percorsi analoghi dedicati alla formazione del musicoterapeuta. Per ora, realisticamente, pare già impervio riunire in un percorso unico, riconoscibile, professionalizzante, legittimabile, il curriculum ideale del musicoterapista.

Incassato questo primo risultato, si potranno accettare ulteriori sfide.

recensioni

■ **Piera Bagnus,**
Prima che venga notte, Gianni Luculano
Editore, Pavia, 2002.

Il testo si riferisce ad applicazioni musicoterapiche in ambito oncologico.

Con equilibrio vengono presentati modello teorico, contesto ed intervento, con un approccio al tempo scientifico e ricco di coinvolgimento umano; coesistono, in maniera assolutamente ordinata, questioni tecniche quali, ad esempio, la valutazione degli interventi, e questioni umane, quali l'affetto, la vicinanza, il contatto con pazienti "terminali", con tutto il corollario di sensazioni di impotenza che da questo derivano.

L'idea che fare terapia significhi sempre guardare al futuro, alla guarigione, trova in questo testo un serio ostacolo all'incedere megalomane che talvolta ne sostiene la progettualità; così, un approccio musicoterapico di tipo ricettivo viene impiegato per volgere lo sguardo al passato, alle memorie, alla rivisitazione di queste si da consentirne una trasformazione da rimpianti a ricordi e favorire lo sviluppo di quel senso di compiutezza che, unico, può pacificare l'incontro dell'uomo con la morte.

Un libro, oltre che ben fatto e di utile lettura, anche piacevole nella fruizione.

D'altro canto, se così non fosse, difficilmente si sarebbe conquistato la prefazione di Umberto Veronesi.

Massimo Borghesi

■ **Maurizio Spaccazocchi,** Paolo Stauder
Edizioni Quattroventi, Urbino, 2002

"In questo libro si evidenzia il grande valore del contatto vitale e musicale tipico dell'esperienza di attaccamento e di devozione presente nel vissuto prenatale e postnatale fra madre e bambino. In base alla evidenziazione degli elementi pertinenti di questo importante vissuto, si propongono

tattiche utili a far emergere, dalle esperienze musicali, atteggiamenti positivi nei confronti della vita in sé e quindi anche della musica in sé. Da questa riflessione vitale e musicale, è auspicabile che possa aprirsi lo spazio anche all'analisi dei comportamenti linguistici e artistici in genere. Comportamenti che hanno anch'essi, nel vivere sociale, perso la loro primaria figura di espressioni umane sensibili alla vita, alla promozione della vita in sé" (dalle note di copertina).

■ **Musiche in cantiere**
Enrico Strobino, Franco Angeli,
Milano, 2001

"Il Laboratorio non è soltanto un luogo attrezzato per fare musica ma è un'idea che si identifica con spazi e tempi in cui la musica convive con le dimensioni del piacere, del gioco e del desiderio. È un contesto ecologico, in cui le dinamiche relazionali sono valori fondamentali; si fonda su una visione unitaria di corpo e mente, attivando percorsi ed esperienze di ricerca, accettando e valorizzando la compresenza di progetti e competenze. La musica non esiste senza le musiche. Pensare l'animazione e l'educazione come esperienze attive, come campi sperimentali in cui si incrociano percorsi d'ascolto, esecutivi, analitici e compositivi, significa pensare la musica come un universo policentrico, ancorato a una molteplicità di culture e di itinerari possibili. Il lavoro quotidiano ha bisogno quindi anche di materiali: non ricette da eseguire acriticamente e impersonalmente ma proposte stimolanti, reiventabili, percorsi operativi elastici, aperti a molti usi, disponibili a riconversioni che tengano conto del proprio contesto e delle proprie finalità.

Questo libro si rivolge quindi a coloro che con la musica inseguono questi progetti: nella scuola di base e nei laboratori territoriali, nelle scuole popolari di musica e nel Conservatorio" (dalle note di copertina).

notiziario

■ Associazione Italiana professionisti della Musicoterapia

Il 23/2/2002 si è tenuto ad Assisi il primo esame di ammissione al costituendo Registro dei professionisti italiani della musicoterapia.

A questo hanno preso parte 129 candidati.

La commissione esaminatrice era composta da:

- a) Enrico Pio Ricci Bitti (Direttore Dip. Psicologia Università Bologna, Presidente Associazione Italiana per lo Studio della Comunicazione Non Verbale);
- b) Pier Luigi Postacchini (Psichiatra, Neuropsichiatra infantile, Psicoterapeuta, Coordinatore Comitato Tecnico Scientifico Corso di Musicoterapia Assisi)
- c) Ferdinando Suvini (Musicista, Musicoterapista, Vice Presidente ConflAM)
- d) Diana Facchini (Insegnante, Musicoterapista, Coordinatrice Commissione Modelli MT ConflAM)

La prova verteva sulla disamina di un caso per il trattamento musicoterapico di ambito preventivo o riabilitativo (a scelta) sorteggiato tra i vari disponibili.

Sono state valutate idonee 119 persone per l'accesso all'Associazione Italiana professionisti della Musicoterapia l'A.I.M., che si è costituita Giovedì 20 Giugno 2002 a Firenze presso lo Studio del Notaio S. Bigozzi.

All'atto della costituzione erano presenti i membri della Commissione incaricata della Costituzione dell'A.I.M. e i Presidenti delle Associazioni aderenti alla ConflAM in qualità di Fondatori dell'A.I.M. È stato eletto il Consiglio Direttivo (Ferdinando Suvini Presidente, Massimo Borghesi Consigliere, Alberto Pignata Consigliere) e sono state approvate le bozze dei Regolamenti e del Codice Deontologico. È stato definito in sei mesi il tempo necessario a terminare la stesura dei Regolamenti Interni che verranno sottoposti all'Assemblea per l'approvazione.

L'Associazione è stata costituita sia allo scopo di

ottenere uno specifico Riconoscimento, previsto da apposito Disegno di Legge, che verrà concesso alle Associazioni in possesso di specifici requisiti, sia di porsi come valido interlocutore con la EMTC, con la quale sono già stati attivati contatti e relazioni.

Il percorso previsto affida alla ConflAM gli aspetti formativi e all'A.I.M. gli aspetti professionali (criteri per l'accesso e la permanenza nel Registro, stesura e applicazione del Codice Deontologico, etc.) con l'obiettivo di elevare la qualità professionale dei musicoterapisti coinvolti.

L'aiemme contiene al proprio interno 3 Registri:

- a) musicoterapisti: per accedervi occorre essere in possesso di un titolo di studi in musicoterapia conseguito c/o una delle scuole ConflAM; documentare un anno di pratica musicoterapica effettuato sotto stretta supervisione di un professionista accreditato ConflAM (almeno 60 ore di SV, individuale o in piccoli gruppi); superare l'esame di registro; essere in regola con la quota associativa; provvedere al proprio costante aggiornamento professionale; non incorrere in provvedimenti disciplinari di espulsione dal registro.
- b) docenti di area musicoterapica;
- c) supervisori di musicoterapia.

■ IX CONVEGNO APIM

"Le applicazioni della Musicoterapia e la formazione del musicoterapista".

Conservatorio Giuseppe Verdi - Torino

venerdì 15/11/02

Segreteria: tel. 3393678572

■ V Congresso Nazionale di Musicoterapia ConflAM

"Quale scientificità per la musicoterapia: i contributi della ricerca".

Rimini, 3-5 ottobre 2003

Centro Congressi Europeo - Bellaria Igea Marina

Segreteria: tel. 3387746947

articoli pubblicati

■ Numero 0, Luglio 1992

Terapie espressive e strutture intermedie (G. Montinari) • *Musicoterapia preventiva: suono e musica nella preparazione al parto* (M. Videsott) • *Musicoterapia recettiva in ambito psichiatrico* (G. Del Puente, G. Manarolo, C. Vecchiato) • *L'improvvisazione musicale nella pratica clinica* (M. Gilardone)

■ Volume I, Numero 1, Gennaio 1993

Etnomusicologia e Musicoterapia (G. Lapassade) • *Metodologie musicoterapiche in ambito psichiatrico* (M. Vaggi) • *Aspetti di un modello operativo musicoterapico* (F. Moser, I. Toso) • *La voce tra mente e corpo* (M. Mancini) • *Alcune indicazioni bibliografiche in ambito musicoterapico* (G. Manarolo)

■ Volume I, Numero 2, Luglio 1993

Musicoterapia e musicoterapeuta: alcune riflessioni (R. Benenzon) • *La Musicoterapia in Germania* (F. Schwaiblmaier) • *La Musicoterapia: proposta per una sistemazione categoriale e applicativa* (O. Schindler) • *Riflessioni sull'analisi delle percezioni amodali e delle trasformazioni transmodali* (P.L. Postacchini, C. Bonanomi) • *Metodologie musicoterapiche in ambito neurologico* (M. Gilardone) • *I linguaggi delle arti in terapia: lo spazio della danza* (R. De Leonibus) • *La musicoterapia nella letteratura scientifica internazionale, 1ª parte* (A. Osella, M. Gilardone)

■ Volume II, Numero 1, Gennaio 1994

Introduzione (F. Giberti) • *Ascolto musicale e ascolto interiore* (W. Scategni) • *Lo strumento sonoro musicale e la Musicoterapia* (R. Benenzon) • *Ascolto musicale e Musicoterapia* (G. Del Puente, G. Manarolo, P. Pistarino, C. Vecchiato) • *La voce come mezzo di comunicazione non verbale* (G. Di Franco)

■ Volume II, Numero 2, Luglio 1994

Il piacere musicale (M. Vaggi) • *Il suono e l'anima* (M. Jacoviello) • *Dal suono al silenzio: vie sonore dell'interiorità* (D. Morando) • *Gruppi di ascolto e formazione personale* (M. Scardovelli) • *Esperienza estetica e controtransfert* (M. E. Garcia) • *Funzione polivalente dell'elemento sonoro-musicale nella riabilitazione dell'insufficiente mentale grave* (G. Manarolo, M. Gilardone, F. Demaestri)

■ Volume III, Numero 1, Gennaio 1995

Musica e struttura psichica (E. Lecourt) • *Nessi funzionali e teleologici tra udire, vedere, parlare e cantare* (Schindler, Verner, Gilardone) • *Il ritmo musicale nella rieducazione logopedica* (L. Pagliero) • *Differenze e similitudini nell'applicazione della musicoterapia con pazienti autistici e in coma* (R. Benenzon) • *La musica come strumento riabilitativo* (A. Campioto, R. Peconio) • *Linee generali del trattamento musi-*

coterapico di un caso di "Sindrome del Bambino Ipercinetico" (M. Borghesi) • *Strumenti di informazione e di analisi della prassi osservativa in musicoterapia* (G. Bonardi)

■ Volume III, Numero 2, Luglio 1995

Il senso estetico e la sofferenza psichica: accostamento stridente o scommessa terapeutica? (E. Giordano) • *L'inventiva del terapeuta come fattore di terapia* (G. Montinari) • *La formazione in ambito musicoterapico: lineamenti per un progetto di modello formativo* (P.L. Postacchini, M. Mancini, G. Manarolo, C. Bonanomi) • *Il suono e l'anima: la divina analogia* (M. Jacoviello) • *Considerazioni su: dialogo sonoro, espressione corporea ed esecuzione musicale* (R. Barbarino, A. Artuso, E. Pegoraro) • *Aspetti metodologici, empatia e sintonizzazione nell'esperienza musicoterapeutica* (A. Raglio) • *Esperienze di musicoterapia: nascita e sviluppo di una comunicazione sonora con soggetti portatori di handicap* (C. Bonanomi)

■ Volume IV, Numero 1, Gennaio 1996

Armonizzare sintonizzandosi (P.L. Postacchini) • *Dalla percezione uditiva al concetto musicale* (O. Schindler, M. Gilardone, I. Verner, A.C. Lautero, E. Banco) • *La formazione musicale* (C. Maltoni, P. Salza) • *Gruppo sì, gruppo no: riflessioni su due esperienze di musicoterapia* (M. Mancini) • *Musicoterapia e stati di coma: riflessioni ed esperienze* (G. Garofoli) • *Il caso di Luca* (L. Gamba) • *Disturbi del linguaggio e Musicoterapia* (P.C. Piat, M. Morone)

■ Volume IV, Numero 2, Luglio 1996

Il suono della voce in Psicopatologia (F. Giberti, G. Manarolo) • *La voce umana: prospettive storiche e biologiche* (M. Gilardone, I. Verner, E. Banco, O. Schindler) • *La stimolazione sonoro-musicale di pazienti in coma* (G. Scarso, G. Emanuelli, P. Salza, C. De Bacco) • *La creatività musicale* (M. Romagnoli) • *Musicoterapia e processi di personalizzazione nella Psicoterapia di un caso di autismo* (L. Degasperi) • *La recettività musicale nei pazienti psichiatrici: un'ipotesi di studio* (G. Del Puente, G. Manarolo, S. Remotti) • *Musica e Psicosi: un percorso Musicoterapico con un gruppo di pazienti* (A. Campioto, R. Peconio).

■ Volume V, Numero 1, Gennaio 1997

La riabilitazione nel ritardo mentale ed il contributo della Musicoterapia (G. Moretti) • *Uomo Suono: un incontro che produce senso* (M. Borghesi, P.L. Postacchini, A. Ricciotti) • *La Musicoterapia non esiste* (D. Gaita) • *L'Anziano e la Musica. L'inizio di un approccio musicale* (B. Capitanio) • *Riflessioni su una esperienza di ascolto con un soggetto insufficiente mentale psicotico* (P. Ciampi) • *Un percorso musicoterapico: dal suono silente al suono risonante* (E. De Rossi, G. Ba) • *La comprensione dell'intonazione del linguaggio in bambini Down* (M. Paolini).

■ Volume V, Numero 2, Giugno 1997

Gli effetti dell'ascoltare musica durante la gravidanza e il travaglio di parto: descrizione di un'esperienza (P. L. Righetti) • Aspettar cantando: la voce nella scena degli affetti prenatali (E. Benassi) • Studio sul potenziale terapeutico dell'ascolto creativo (M. Borghesi) • Musicoterapia e Danzaterapia: le controindicazioni al trattamento riabilitativo di alcune patologie neurologiche (C. Laurentaci, G. Megna) • L'ambiente sonoro della famiglia e dell'asilo nido: una possibile utilizzazione di suoni e musiche durante l'inserimento (M. G. Farnedi) • La Musicoterapia Prenatale e Perinatale: un'esperienza (A. Auditore, F. Pasini).

■ Volume VI, Numero 1, Gennaio 1998

Le spine del cactus (C. Lugo) • L'improvvisazione nella musica, in psicoterapia, in musicoterapia (P. L. Postacchini) • L'improvvisazione in psicoterapia (A. Ricciotti) • L'improvvisazione nella pratica musicoterapica (M. Borghesi) • La tastiera elettrica fra educazione e riabilitazione: analisi di un caso (Pier Giorgio Oriani) • Ritmo come forma autogenerata e fantasia di fusione (G. Del Puente, S. Remotti) • Aspetti teorici e applicativi della musicoterapia in psichiatria (F. Moser, G. M. Rossi, I. Toso).

■ Volume VI, Numero 2, Luglio 1998

Modelli musicali del funzionamento cerebrale (G. Porzionato) • La mente musicale/educare l'intelligenza musicale (J. Tafuri) • Reversibilità del pensiero e pensiero musicale del bambino (F. Rota) • Musica, Elaboratore e Creatività (M. Benedetti) • Inchiostro, silicio e sonorità neuronali (A. Colla) • Le valenze del pensiero musicale nel trattamento dei deficit psico-intellettivi (F. De Maestri).

■ Volume VII, Numero 1, Gennaio 1999

E se la musica fosse...(M. Spaccazocchi) • Una noce poco fa (D. Gaita) • L'ascolto in Musicoterapia (G. Manarolo) • La musica allunga la vita? (M. Maranto, G. Porzionato) • Musicoterapia e simbolismo: un'esperienza in ambito istituzionale (A. M. Bagalà)

■ Volume VII, Numero 2, Luglio 1999

Dalle pratiche musicali umane alla formazione professionale (M. Spaccazocchi) • Formarsi alla relazione in Musicoterapia (G. Montinari) • Formarsi in Musicoterapia (P. Postacchini) • Prospettive formative e professionali in Musicoterapia (P. E. Ricci Bitti) • Un coordinamento nazionale per la formazione in Musicoterapia (G. Manarolo)

■ Numero 1, Gennaio 2000

Malattia di Alzheimer e Terapia Musicale (G. Porzionato) • L'utilizzo della Musicoterapia nell'AIDS (A. Ricciotti) • L'intervento musicoterapico nella riabilitazione dei pazienti

post-comatosi (R. Meschini) • Musicoterapia e demenza senile (F. Delicato) • Musicoterapia e AIDS (R. Ghiozzi) • Musicoterapia in un Servizio Residenziale per soggetti Alzheimer (M. Picozzi, D. Gaita, L. Redaelli)

■ Numero 2, Luglio 2000

Conoscenze attuali in tema di etiopatogenesi dell'autismo infantile (G. Lanzi, C. A. Zambrino) • Il trattamento musicoterapico di soggetti autistici (G. Manarolo, F. Demaestri) • La musicalità autistica: aspetti clinici e prospettive di ricerca in musicoterapia (A. Raglio) • Il modello Benenzon nell'approccio al soggetto autistico (R. Benenzon) • Autismo e musicoterapia (S. Cangiotti) • Dalla periferia al centro: spazio-suono di una relazione (C. Bonanomi)

■ Numero 3, Gennaio 2001

Musica emozioni e teoria dell'attaccamento (P. L. Postacchini) • La Musicoterapia Recettiva (G. Manarolo) • Manifestazioni ossessive ed autismo: il loro intrecciarsi in un trattamento di musicoterapia (G. Del Puente) • Musica e adolescenza Dinamiche evolutive e regressive (I. Sirtori) • Il perimetro sonoro (A. M. Barbagallo, L. Giorgioni, L. Mattazzi, M. Moroni, S. Motalipassi, L. Pozzi) • Musicoterapia e Patterns di interazione e comunicazione con bambini pluriminorati: un approccio possibile (M. M. Coppa, E. Orena, F. Santoni, M. C. Dolciotti, I. Giampieri, A. Schiavoni) • Musicoterapia post partum (A. Auditore, F. Pasini)

■ Numero 4, Luglio 2001

Ascolto musicale, ascolto clinico (A. Schön) • Musicoterapia e tossicodipendenza (P. L. Postacchini) • Il paziente in coma: stimolazione sonoro-musicale o musicoterapia? (G. Scarso, A. Visintin) • Osservazione del malato di Alzheimer e terapia musicale (C. Bonanomi, M. C. Gerosa) • Due storie musicoterapiche (L. Corno) • Il suono del silenzio (A. Gibelli) • Il setting in Musicoterapia (M. Borghesi, A. Ricciotti)

■ Numero 5, Gennaio 2002

Riabilitazione Psicosociale e Musicoterapia aspetti introduttivi (L. Croce) • Evoluzione del concetto di riabilitazione in Musicoterapia (P. L. Postacchini) • Prospettive terapeutiche nell'infanzia: "Dalla disarmonia evolutiva alla neuropsicopatologia (G. Boccardi) • Musicoterapia e ritardo mentale (F. Demaestri, G. Manarolo, M. Picozzi, F. Puerari, A. Raglio) • Indicazioni al trattamento e criteri di inclusione (M. Picozzi) • L'assessment in Musicoterapia, il bilancio psicomusicale e il possibile intervento (G. Manarolo, F. Demaestri) • L'assessment in musicoterapia, osservazione, relazione e il possibile intervento (F. Puerari, A. Raglio) • Tipologie di comportamento sonoro/musicale in soggetti affetti da ritardo mentale (A. M. Barbagallo, C. Bonanomi) • La musicoterapia per bambini con difficoltà emotive (C. S. Lutz Hochreutener)

Gli articoli pubblicati dal 1992 al 1998 sono ora raccolti in "Musica Et Terapia, Quaderni italiani di Musicoterapia" edizioni Cosmopolis Corso Peschiera 320 - 10139 Torino - <http://www.edizionicosmopolis.com>

norme redazionali

- 1) I colleghi interessati a pubblicare articoli originali sulla presente pubblicazione sono pregati di inviare tre copie dattiloscritte ed una copia su dischetto redatta secondo il programma Word per Windows (tipo RTF) al seguente indirizzo:
Dr. Gerardo Manarolo, Vico Curletto Chiuso, 5/6
16121, Genova.
- 2) L'accettazione dei lavori è subordinata alla revisione critica del comitato di redazione.
- 3) La comunicazione di accettazione verrà inviata non appena il comitato di redazione avrà espresso parere favorevole alla pubblicazione.
- 4) Il testo degli articoli dovrà essere redatto in lingua italiana e accompagnato dal nome e cognome dell'autore (o degli autori) completo di qualifica professionale, ente di appartenenza, recapito postale e telefonico, abstract in lingua inglese non superiore alle 500 battute.
- 5) Per la stesura della bibliografia ci si dovrà attenere ai seguenti esempi:
 - a) LIBRO: Cordero G.F., Etologia della comunicazione, Omega edizioni, Torino, 1986.
 - b) ARTICOLO DI RIVISTA: Cima E., Psicosi secondarie e psicosi reattive nel ritardo mentale, Abilitazione e Riabilitazione, II (1), 1993, pp. 51-64.
 - c) CAPITOLO DI UN LIBRO: Moretti G., Cannao M., Stati psicotici nell'infanzia. In M. Groppo, E. Confalonieri (a cura di), L'Autismo in età scolare, Marietti Scuola, Casale M. (Al), 1990, pp. 18-36.
 - d) ATTI DI CONVEGNI: Neumayr A., Musica ed humanitas. In A. Willeit (a cura di), Atti del Convegno: Puer, Musica et Medicina, Merano, 1991, pp. 197-205.
- 6) Gli articoli pubblicati impegnano esclusivamente la responsabilità degli Autori. La proprietà letteraria spetta all'Editore, che può autorizzare la riproduzione parziale o totale dei lavori pubblicati.

I Quaderni Italiani di Musicoterapia sono distribuiti presso le Librerie Feltrinelli.

