

musica et **terapia**

numero

**13**

**direttore editoriale**

Gerardo Manarolo

**comitato di redazione**

Claudio Bonanomi  
Massimo Borghesi  
Ferruccio Demaestri  
Alfredo Raglio  
Andrea Ricciotti  
Ferdinando Suvini

**segreteria di redazione**

Ferruccio Demaestri

**comitato scientifico**

Rolando O. Benenson  
Università San Salvador,  
Buenos Aires, Argentina  
Michele Biosutti  
Università di Padova

Leslie Bunt

Università di Bristol,  
Gran Bretagna

**Umberto Cammeo**

Direttore Medico  
Anffas, Genova

**Giovanni Del Puente**

Sez. di Musicoterapia, Dip. di Scienze Psichiatriche  
Università di Genova

Denis Gäita

Psichiatra, Psicoanalista, Milano

Franco Giberti

Psichiatra, Psicoanalista,  
Università di 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**

**Cosmopolis s.n.c.**

Corso Peschiera 320  
10139 Torino  
011 710209

L'abbonamento a  
Musica Et Terapia è di  
Euro 18,00 (2 numeri).  
L'importo può essere  
versato sul c.c.p. 47371257  
intestato a  
Cosmopolis s.n.c.,  
specificando la causale  
di versamento e  
l'anno di riferimento

progetto grafico  
Harta Design, Genova  
Paola Grassi  
Roberto Rossini

pag 1  
**Editoriale**

pag 2  
**La Psicologia della musica: il punto,  
le prospettive**  
Gianni Nuti

pag 17  
**John Cage: caso vs. improvvisazione**  
Claudio Lugo

pag 25  
**La composizione in musicoterapia**  
Anna Maria Gheltrito

pag 34  
**Musicoterapia preventiva in ambito  
scolastico: un programma sperimentale  
per lo sviluppo dell'empatia**  
Elisa D'Agostino, Ivan Ordiner, Giada Matricardi

pag 46  
**Musicoterapia e Riabilitazione:  
una esperienza grupale integrata**  
Flora Inzerillo

pag 52  
**Dal Caos all'armonia**  
Roberto Messaglia

pag 56  
**Recensioni**

pag 58  
**Notiziario**

pag 60  
**Articoli pubblicati  
sui numeri precedenti**

La nostra rivista prosegue il suo cammino diversificando e ampliando temi e contributi. In particolare il primo numero del 2006 si apre con due significativi articoli. Gianni Nuti ci offre una preziosa sintesi sullo stato dell'arte in tema di Psicologia della Musica, un ambito di studi centrale per la musicoterapia ma che in Italia non gode di frequenti occasioni di approfondimento e di confronto (basti ricordare l'esiguità di testi tradotti e altresì la rarità di eventi congressuali). Claudio Lugo, a seguire, delinea il suo pensiero sull'improvvisazione in musica contestualizzando il suo intervento in relazione alla formazione musicoterapica (continua così la riflessione di Demaestri, apparsa sul precedente numero di Musica et Terapia, su formazione musicale e formazione musicoterapica). Il successivo contributo, di Anna Maria Gheltrito, si colloca in ambito clinico. L'autrice presenta il suo lavoro, svolto all'interno di una comunità terapeutica per pazienti psicotici gravi, dove appare di estremo interesse il ruolo svolto dagli aspetti improvvisativi, compositivi e dall'impiego, nel tentativo di definire formalmente la libera espressività dei pazienti, della notazione musicale; altrettanto peculiare è l'analisi musicale e musicoterapica svolta sulle partiture 'composte' dai pazienti.

La liceità e la pertinenza dell'intervento musicoterapico in ambito scolastico animano da diversi anni discussioni e dibattiti; l'articolo di Elisa D'Agostino, Ivan Ordiner e Giada Matricardi, che colloca all'interno dei programmi di educazione alle emozioni la specificità musicoterapica in ambito scolastico, inquadra in maniera convincente, sia sotto il profilo teorico che applicativo, la questione.

Gli ultimi due articoli si situano come quello di Anna Maria Gheltrito, in un contesto psichiatrico. Flora Inzerillo descrive un'esperienza riabilitativa caratterizzata dall'integrazione di metodiche musicoterapiche, gruppali e cognitive. Roberto Messaglia propone una riflessione teorica che tratta i modelli musicoterapici di Rolando Benenzon e di Mary Priestley e ne approfondisce i rapporti col pensiero psicoanalitico di matrice Jungiana. Nel concludere è doveroso ricordare il prossimo convegno Confiam, organizzato dall'A.R.Te.M., "Musica e Musicoterapia a confronto nei paesi dell'est europa" che si terrà a Trieste il 23 e il 24 Settembre 2006 presso il Centro Congressi della Stazione Marittima; il giorno prima, 22 settembre, come manifestazione di apertura dei lavori congressuali si terrà a Udine una tavola rotonda inerente il rapporto fra formazione in Musicoterapia e offerta formativa dei Conservatori di musica. Per informazioni dettagliate relative al programma, all'invio di contributi, ai costi e all'ospitalità è possibile consultare [www.musicoterapiafvg.it](http://www.musicoterapiafvg.it)

Gerardo Manardo

# La Psicologia della musica: il punto, le prospettive

*The psychology represent a more and more sophisticated instrument in order to read the processes of the man who picks and appreciates music, of who it generates , it interprets and who uses it in order to interlace interpersonal relations. Lately however also music is offering new means to psychological sciences in order to understand the man and to contribute to alleviate its suffering. This contribution represents a synthesis of the psychological theories applied to music as instrument of relation and expression matured in the past until the perspectives opened towards the future studies.*

La musica esiste nel tempo,  
ed è il tempo che va tagliato,  
modellato e rimodellato fino a che,  
come una statua, diventi una forma vivente...  
(Leonard Bernstein)

## Premessa

La psicologia rappresenta uno strumento sempre più puntuale per leggere i processi dell'uomo che coglie e apprezza la musica, di chi la genera, la interpreta e la utilizza per intrecciare relazioni interpersonali. Ultimamente tuttavia anche la musica sta offrendo nuovi mezzi alle scienze psicologiche per capire a fondo le persone e contribuire ad alleviare le loro sofferenze.

A differenza delle ricerche musicologiche, concentrate sull'opera e di quelle storiche, impegnate a reperire le fonti e rivelare i milieux culturali e sociali di appartenenza, la psicologia della musica si interroga oggi, con metodi di tipo comparativo, clinico e sperimentale secondo i quali ogni risultato conclamato è verificabile, ogni procedura ripetibile, sulle sensazioni e le emozioni suscitate, le percezioni decodificate da stimoli sonoro-musicali, sul ruolo delle memorie, sulle modalità di apprendimento, sulle rappresentazioni mentali e le condotte motorie che l'ascolto e la

La psicologia  
rappresenta  
uno strumento  
sempre  
più puntuale  
per leggere  
i processi  
dell'uomo  
che coglie  
e apprezza  
la musica

## La psicologia si interroga sul ruolo pre-verbale della comunicazione sonoro-musicale

produzione di eventi musicali più o meno complessi determina.

La psicologia per canto suo si interroga sul ruolo pre-verbale della comunicazione sonoro-

musicale e sull'importanza che riveste nell'appropriazione da parte dell'uomo del tempo e delle sue polifonie generate dalle relazioni intersoggettive, dalla vita interiore.

### Dai comportamenti alla forma

Il percorso, sebbene preceduto da antichi e fecondi studi sugli effetti della musica sull'uomo, prende avvio nella seconda metà del secolo XIX dall'incontro tra una costola staccata dalla filosofia e i nascenti studi di acustica, in particolare a cura di Hermann von Helmholtz, intorno alla necessità di prendere in esame il controllo delle facoltà umane rispetto ai fenomeni sonori, segnatamente rispetto a consonanza e dissonanza. Contro corrente, lo scienziato sostiene che sia un atto creativo quello che trasforma lo stimolo sensoriale in percezione, una deduzione o inferenza inconscia ispirata dal bagaglio sensibile ed esperienziale di ciascuno. In *Tonpsychology* il berlinese Carl Stumpf (1883-90) relativizza alla valutazione individuale il concetto di dissonanza e consonanza e coglie l'importanza dell'olistica in ambito percettivo musicale: ogni parte distinguibile concorre alla configurazione di un organismo, colto come unitario.

Gli Stati Uniti, da sempre vocati alla tecnologia e inclini a coltivare studi in grado di dare risposte oggettive attraverso metodi certi, sono la culla della corrente comportamentista, fondata da John Watson nel 1913. La scuola parte dal convincimento di stampo positivista secondo cui nella relazione stimolo-risposta sono rappresentati perfettamente gli stati mentali. Così le attività motorie e fisiologiche misurabili ritraggono fedelmente le condizioni dell'intelletto senza

intermediari, privando la coscienza del pur minimo arbitrio rispetto all'interpretazione dello stimolo e dunque anche la musica può condizionare i compor-

tamenti attraverso la somministrazione di stimoli opportunamente selezionati all'uopo. La pratica della "muzac", la musica d'ambiente funzionale all'incremento dei ritmi di lavoro o degli acquisti nei grandi magazzini, rappresenta la ricaduta operativa di questo convincimento.

Tocca a Edward Tolman negli anni '40 ammorbidire la posizione radicale dei predecessori osservando le variabili di comportamento nei ratti, in grado di costruirsi una mappa cognitiva del labirinto nel quale erano costretti a districarsi, indipendentemente dagli indizi propriocettivi immagazzinati: si riconosce così un'area di intermediazione tra stimolo e risposta nella quale si consuma un processo adattivo e si produce un conseguente schema mentale. Da questa nuova lettura partiranno i cognitivisti per ipotizzare la costruibilità di una topografia dell'ascolto musicale che permetta di stabilire, nel fluire del tempo, tracce e indicatori indispensabili alla comprensione e all'apprezzamento del testo.

Scienziati della scuola di Stumpf minano i credo statunitensi quando si trasferiscono oltre oceano a causa delle persecuzioni razziali e promuovono i principi della Gestalt Theorie, partendo dall'assunto che indica nella globalità del costruito musicale e non nei singoli componenti il fulcro della sua identità.

Particolare e generale si ordinano secondo una struttura gerarchica di unità governata da leggi messe a punto su sperimentazioni in campo visivo e trasferite in seguito sull'ascolto. Per la legge della prossimità si riordinano suoni in sequenza, secondo la loro disposizione in altezza: Bach sfrutta questa naturale tendenza alternando note gravi con acute,

così da alludere a due voci comprese in una sola, il chitarrista compositore Francisco Tárrega in *Recuerdos de la Alhambra* usa lo stesso espediente. Secondo la legge della continuità in una sequenza di note rapide, l'ascolto può organizzare i dati secondo una gerarchia orizzontale anche se i registri si accavallano gli uni sugli altri: una linea melodica costituita da note di altezza variabile alternata a note identiche distanzia le prime dalle seconde, assegnando ad una compiti primari e all'altra di mero sfondo.

Per la legge della similarità, si tende a raggruppare suoni emessi da strumenti affini, ad esempio per omogeneità di impasto timbrico, anche se le altezze dei suoni di ciascuna voce si intrecciano con quelle degli altri. Noorden (1975) quantifica tra i cinque e i dieci suoni al secondo la zona di ambiguità al di sopra della quale tre suoni acuti e tre gravi alternati non saranno percepiti secondo una successione lineare, ma per fissione, lungo due correnti indipendenti e non seguibili in contemporanea.

La legge della buona forma interviene nel caso in cui, per esempio, due suoni di ampiezza differente siano proposti in alternanza: il suono più tenue è percepito come se continuasse attraverso quello più forte. Anche la legge del destino comune determina le modalità di raggruppamento musicale: Chowing (1980) dimostra che, nella sintetizzazione di un canto vocale l'aggiunta di un leggero vibrato in tutte le componenti armoniche in modo che esse fluttuino sincronicamente le une con le altre, permette a queste componenti di fondersi in modo da produrre un percolato unitario.

Più genericamente, si tratta di constatare come l'uomo naturalmente tenda ad economizzare la ricezione e l'elaborazione degli stimoli secondo principi di sintesi per micro e macrostrutture.

### Dei processi e delle rappresentazioni

Partendo dai sentieri della Gestalt, nella stagione cognitivista tuttora in corso, il fuoco si sposta

leggermente dalle strutture ai processi della conoscenza, ai loro mutamenti nell'età evolutiva, al loro consolidamento o alla loro consunzione adottando un approccio multidisciplinare e il più possibile integrato. Tre sono i fondamentali indirizzi della ricerca: il primo si prefigge di riempire di significato psicologico le categorie della teoria musicale di impronta tonale occidentale (scale, accordi, fraseologia ecc...), con l'intento di testare il livello e la qualità dell'acculturazione dell'individuo nel contesto sociale di appartenenza; il secondo si occupa dei raggruppamenti dei fenomeni sonori organizzati e delle rappresentazioni mentali del materiale percepito.

Ulteriore e recente ambito è quello dell'individuazione delle componenti emozionali nell'ascolto.

Passiamo rapidamente in esame alcuni tra gli studi che provano come le teorie (in questo caso della musica) siano cristallizzazioni di consuetudini scaturite da esigenze radicate dell'uomo nel suo interagire col mondo.

Robert Francès nel suo fondamentale volume *La Percepción de la Musique* già nel 1958 dimostra che il senso tonale è patrimonio delle persone, anche se nessuna regola teorica è stata loro esplicitata e Michel Imberty nella sua tesi di dottorato del 1969 precisa essere frutto non già di una scienza infusa, bensì di un processo di acculturazione che nasce con la vita (anche se lo studio parte dai sei anni) e si completa fino all'incirca i dodici. L'impregnazione è testata verificando la riconoscibilità della cadenza, della dissonanza e della modulazione nonché attraverso l'individuazione di errori melodici. Naturalmente le variabili sono molteplici e hanno tutte a che fare con la presenza o meno di interventi educativo-musicali sistematici e adeguati alla crescita del bambino. Anche nel pubblico adulto gli studi effettuati da Krumhansl (1990) confermano la presenza di conoscenze implicite delle regole armoniche (riconoscenza delle note estranee a un contesto tonale di rife-

rimento, della gerarchia tra accordi costruiti sui diversi gradi della scala, delle modulazioni e della loro 'distanza' rispetto alla tonalità di partenza).

Analogamente una sequenza melodica trasposta su tonalità differenti è riconosciuta come simile alla matrice originaria e le modifiche intervallari totalmente non pertinenti sono identificate come anomale e non gradite (Cuddy 1993, 1995).

Ancora Francès mette in guardia sul fatto che, dove si crede talvolta di vedere consacrate le leggi della forma, in realtà si riscontrano gli effetti di un'esposizione prolungata a un certo tipo di opere musicali, di una frequentazione culturale contenente codici forti.

La percezione del ritmo è particolarmente soggettiva e si basa sul riconoscimento di differenziali di durata, di scarti che anche retroattivamente ordinano il gruppo degli stimoli.

Lerdhal e Jackendorff (1983) li chiamano accenti e li classificano secondo tre tipi di accento:

- fenomenale (punti d'intensificazione locale come cambi d'intensità, di registro, densità di note, cambi di timbro, di durata);
- strutturale (punto d'arrivo o di partenza formali, come una cadenza);
- metrico (punti percepiti in accento a causa della loro posizione entro uno schema metrico).

Quindi stabiliscono le principali regole dei raggruppamenti ritmici per cui preferenzialmente questi:

- tenderanno ad iniziare su eventi accentati e finire su eventi immediatamente precedenti quelli accentati;
- non si formeranno eventi unigeniti, costituiti da un solo avvenimento;
- eventi brevi tendono a raggrupparsi con i seguenti di maggiore durata;
- gruppi dello stesso livello gerarchico dovranno risultare della lunghezza più eguale possibile;
- un raggruppamento di confini separerà eventi di lunga durata da eventi susseguenti di durata relativamente breve.

Anche bambini di pochi mesi, sebbene tendano a trascurare minime differenze sonore e diminuzioni di volume, sono sensibili a stacchi parametrici intensi e ad aumenti di volume; anche il senso di buona forma è patrimonio di soggetti al di sotto dei due anni: essi avvertono disagio quando viene loro somministrato un minuetto di Mozart minato al suo interno da evidenti turbolenze rispetto al ductus melodico (Krumhansl, Jusczyk, 1990).

La percezione del metro, ossia di un pulsare sotterraneo che governa il flusso temporale secondo delle costanti minime, pare essere il risultato di un'idealizzazione (Bigand, 1994): non esiste la possibilità di mantenere una perfetta isocronia, né rispetto a molteplici esecuzioni da parte dello stesso interprete, né da più interpreti per lo stesso pezzo (Gabrielsson, 1987). Le variazioni minimali di ciascuno rispetto al tactus del metronomo rappresentano uno dei fondamentali veicoli di espressività e indicatore di vivezza della interpretazione: nelle musiche popolari non scritte questo è ancora più evidente.

Gli studi sulla determinazione di schemi mentali nella musica tonale trovano nell'opera di Lerdhal e Jackendorff (1983) ancora una volta un importante compendio. Gli studiosi individuano cinque diversi gradi di rappresentazione musicale, derivati uno dall'altro mediante regole generative. Ecco quindi il livello della:

- superficie musicale, dove dal segnale acustico sono codificati i suoni come eventi sonori discreti.
- struttura di raggruppamento, dove la superficie musicale è segmentata in una gerarchia di frasi e sezioni.
- struttura metrica, dove si stabilisce una griglia di accenti metrici.
- riduzione degli intervalli di tempo, dove l'articolazione ritmica (struttura di raggruppamento più struttura metrica) si raccorda a una gerarchia degli eventi melodico-armonici.

- riduzione dei prolungamenti di tempo, dove la gerarchia tonale è precisata in termini di tensione e di distensione, segnatamente di tempo armonico.

Ascoltare un brano di musica tonale significa ricavare i cinque livelli di rappresentazione, i quali corrispondono nell'ordine a un progressivo approfondimento della comprensione musicale.

Occorre dire che la teoria generativa della musica tonale insegna la comprensione della struttura musicale, ma non una dottrina della sua elaborazione. Essa infatti descrive la forma assunta dall'informazione musicale come stato finale della computazione, piuttosto che il modo in cui essa è via via elaborata in una strutturalistica evoluzione da elementi semplici verso oggetti di complessità variabile: spiega com'è, ma non come si crea. Un contributo sostanziale per colmare questo gap è rappresentato dalla proposta di Imberty (1979) rispetto al concetto di riduzione dei prolungamenti di tempo allorché definisce come vettori dinamici quegli elementi musicali che veicolano significati temporali di orientamento: progressione, diminuzione, crescita, ripetizione, ritorno. Essi mettono in rapporto l'istante con l'immediato futuro e il passato prossimo (coordinazione) o remoto e avveniristico (successione), assimilano l'eterogeneità dei cambiamenti secondo i filtri culturali dei codici in uso. Tali vettori concorrono a definire quella che in psicolinguistica si chiama macrostruttura (Kintsch, Van Dijk, 1978), uno schema di costruzione temporale in funzione della quale un brano musicale può essere immagazzinato nella memoria, una pianificazione a priori degli avvenimenti sonori attraverso il rilevamento dei cambiamenti nel continuum sonoro imputabili a stereotipi culturali o modelli stilistici già posseduti dal soggetto alla ricerca di conferme e smentite durante l'esperienza musicale in atto.

La segmentazione del flusso temporale per successioni tensivo-distensive nelle osservazioni dello psicologo francese porta a evidenziare strutture gerarchiche forti, se le unità si incastrano le una alle altre con fratture via via meno pregnanti, deboli quando le unità si susseguono con rapidi cambiamenti tutti egualmente densi.

Già Francès sottolineava come le forme tripartite costituiscano conoscenze implicite, diffuse soprattutto tra amatori non musicisti, capaci di condizionare le abitudini uditive in occidente. Per ciò la memorizzazione e la costruzione mentale della macro-struttura di un pezzo si realizzano in accordo o in conflitto rispetto al modello narrativo tensione-problema, crisi e epilogo ossia esposizione, sviluppo e ripresa opp. ABA o ancora arsis, tesis, katalexis (ATK).

Il principio dell'estrazione di indizi teorizzato da Irène Deliège (1991) allarga l'applicabilità oltre il sistema tonale e prevede che l'ascoltatore ricavi dei punti di riferimento sbalzati rispetto alla superficie musicale così da produrre una sorta di altorilievo progressivamente colmato di entità, classificate secondo equivalenze e differenziali rispetto alle prime tracce individuate. L'impronta dei brani, colta in modo assai analogo da musicisti e non, si deposita invece più profondamente nella memoria a lungo termine quanto maggiore è la cultura musicale del soggetto e la sua capacità di familiarizzare col brano.

L'approccio cognitivista sottintende un funzionamento del cervello umano organizzato per moduli, concrezioni neuronali autonome e indipendenti, associate a comportamenti e facoltà specifiche. Tutto l'agire e il pensare dell'uomo sarebbe riconducibile a una infinita serie di combinazioni tra unità elementari per la costruzione di sistemi più complessi.

È accertato oggi come questa modularità spieghi solo il funzionamento periferico del cervello e come le analogie tra intelligenza artificiale e

sistema neurologico centrale non siano così strette. L'illusione di reperire statuti universali geneticamente incarnati ha condotto verso una concezione discontinua dei modelli di lettura delle dinamiche uomo-musica. L'analisi che parte da elementi minimi, da gruppi di quantità discrete (chunks) che poi si organizzano in unità sintattiche più ampie crea un'idea artificiale e frantumata della percezione, assecondando criteri di deco-difica d'impronta musicologica tradizionale. In realtà la musica è animata da un élan intrinseco, un movimento che trascende ogni riduzione per schemi.

Si trascura il fatto che l'ascolto o l'esecuzione, l'invenzione, l'improvvisazione musicali nascono o si coagulano attorno a un'emozione o meglio a un complesso di emozioni che coincide con un'esperienza interiore di senso unificatrice.

### Sull'emozione

Per molto tempo emarginato verso ambiti estetico-filosofici il rapporto tra musica ed emozione, troppo avulso dai contesti sperimentali che testavano le reazioni a stimoli sonori freddi e isolati, oggi è un teatro di ricerca vivace. Il punto sulla situazione è stato fatto recentemente nella *Sesta Conferenza Internazionale sulla percezione e cognizione della musica* (Keele, Gran Bretagna, agosto 2000).

I prodromi si trovano negli anni '70, dove alcuni ricercatori riprendendo esperienze di Wundt di fine ottocento sull'effetto edonistico della sensazione sonora, stabiliscono che suoni isolati sono piacevoli in modo crescente fino a 50db, poi la soddisfazione diminuisce; sotto il profilo frequenziale l'ottimale sta tra i 400 e gli 800Hz, in generale si registra una relazione a U capovolta tra intensità percettiva e piacere prodotto.

Berlyne (1960) registra con l'elettroencefalogramma delle desincronizzazioni in concomitanza con stimoli molto più acuti o più gravi rispetto al campione medio e più prolungato: pur ipotizzan-

do un rapporto con associazioni ad eventi sonori biologicamente rilevanti come una sirena o il crash di una collisione sta di fatto che lo scarto emotivo corrisponde a un evento inatteso, sorprendente. A rinforzare il concetto concorre l'osservazione del comportamento neonatale, più attivo in corrispondenza di manifestazioni sonore estreme rispetto alla media della percezione uditiva. Già Meyer (1992) sostiene che l'emozione si scatena quando le attese prodotte da un'assimilazione 'stilistica' del brano musicale sono deluse ingenerando risposte di tipo emotivo e, soprattutto tra ascoltatori alfabetizzati, riflessivo. Inoltre sotto il profilo neurologico l'attivazione corticale si eleva in modo più generico e diffuso al presentarsi di un nuovo messaggio e diminuisce progressivamente se questo è ripetuto.

Gabrielsson (1987, 1995) dimostra che sequenze stocastiche (casuali) sono gradite quando compatibili con le unità realmente percettibili e sgradite se troppo o poco complesse: il grado di complessità tollerato è proporzionato con il livello di educazione musicale raggiunto dai soggetti prima della ricerca.

Si tratta di capire cosa sia ciò che destabilizza l'equilibrio percettivo-emozionale e rappresenta una novità in termini di attivazione psicofisica. Imberty (1986), nel suo studio comparativo tra estratti di opere di Debussy e Brahms ridefinisce il concetto di complessità, dai suoi predecessori lasciato alla sola quantità di informazione melodica e ritmica in un'unità di tempo, e introduce il fattore dinamico generale che non dipende dalla complessità delle sezioni, ma costituisce il motore della percezione. Quindi si misura la velocità, ovvero la quantità di note in un lasso di tempo dato, le intensità secondo i fenomeni di registro, accentuazione o funzione armonica che, a parità di volume, aumentano e diminuiscono dall'analisi della partitura e la complessità formale, legata ad un indice di eterogeneità dell'architettura. I feedback emotivi raccolti di tipo melanconico e depressivo si con-

densano, sempre con una relazione a U, attorno a un coefficiente di dinamismo e di complessità formale basso, quelli di tipo angoscioso e aggressivo corrispondono a indici elevati sia per dinamismo che per complessità. Gli aggettivi indicatori di positività sono invece legati a dinamismi medio-alti e indici di complessità deboli.

I risultati non dipendono solo dagli stimoli, ma dall'organizzazione temporale del brano somministrato, che facilita o scoraggia l'integrazione percettiva della forma: una sequela di note rapide senza periodici indicatori metrici è seguibile a prezzi tensivi elevati, per sovraccarico di informazioni difficilmente riordinabili.

Le risposte dei soggetti rispetto al dinamismo musicale riguardano schemi di tensione e meccanismi cinetico-posturali mentre la complessità è assimilata a schemi di risonanza emozionale riconducibili all'esperienza affettiva del singolo.

Le forme musicali nel lavoro dello psicologo francese si rivelano come stilizzazioni del rapporto di sé col mondo in termini di integrazione, quando si identifica con un punto di equilibrio tra due sentimenti interiori contrari, l'entropia rappresenta la minaccia o la paura di disintegrazione dell'io, una scrittura musicale avvertita come lenta e rarefatta imprime un'immagine di immobilismo temporale vicino al morire, una accelerazione soggettiva della durata può vitalizzare o illudere che il tempo si sovraccarichi di accadimenti incontrollabili e dunque minacciosi.

L'indagine sulle emozioni primarie (gioia, tristezza, rabbia, disgusto, paura) è svolta attraverso test e interviste dietro somministrazione di ascolti contenenti differenze di modo maggiore o minore e a contorni melodici ascendenti o discendenti. Secondo Gerardi e Gerken (1995) nei bambini tra i 5 e gli 8 anni matura una relazione tra modo maggiore e gioia e modo minore con tristezza, mentre solo gli adulti associano curve melodiche ascendenti con felicità e discendenti con tristez-

za: occorre obiettare che i limiti metacognitivi nei bambini al di sotto dei 5 anni possono impedire loro di concettualizzare emozioni probabilmente già avvertite; per esempio Dolgin e Adelson (1990) avevano precedentemente mostrato che bimbi di quattro anni erano in grado di assegnare etichette di allegro, triste, impaurito, arrabbiato con coerenza rispetto a quanto segnalato da un campione adulto.

Juslin (1997) sperimenta su adulti la possibilità di comunicare emozioni (le cinque fondamentali) attraverso varianti interpretative di un unico pezzo. Egli scopre pattern di variabili legati all'espressione di ciascuna emozione: per esempio la rabbia è associata a un tempo più veloce, una intensità maggiore e una pronuncia più legata mentre un tempo più lento, un basso livello sonoro e una scarsa variazione articolatoria muove a tristezza, in sostanza il ricercatore afferma come un codice emozionale sia correlato strettamente al codice prosodico del veicolo di comunicazione.

Gabrielsson (1995) distingue opportunamente tra percezione emotiva, quando si coglie il valore espressivo di un momento musicale senza tuttavia lasciarsi coinvolgere in prima persona, e induzione di un'emozione, quando è suscitata una reale risposta emotiva alla musica da parte degli ascoltatori. La relazione tra queste due può essere positiva, dunque coerente sia per qualità che per intensità di sentire, negativa se in contrasto, non sistematica se sono avvertite sintonie ad intermittenza e assente; la dialettica tra i due aspetti dipende dall'interazione tra fattori musicali, personali e contestuali.

Sloboda (1991) parte da manifestazioni fisiologiche (per esempio lacrime e fremiti) indotte da alcuni modelli di scrittura per catalogare questi ultimi secondo il tipo di reazioni psicologiche che suscitano: le appoggiature melodiche, le progressioni inducono a lacrimare, gli scarti dinamici o

armonici improvvisi scatenano fremiti. Questa moderna teoria degli affetti prescinde da troppi fattori che esercitano influenze su emozioni e significati come i progressi culturali, formativi e sociali dei soggetti in causa.

Indicatori di stati emotivi psicofisiologici come la conduttanza cutanea (o risposta elettrodermale RED), la mobilità oculare, la motricità facciale, il ritmo cardiaco e respiratorio, la sudorazione sono misurati, con sempre maggiore frequenza, per mezzo di strumenti elettropoligrafici di rilevamento che, se da una parte possono compromettere la naturalezza del setting sperimentale dall'altra costituiscono preziosi portatori di dati dimostrabili a complemento (e non a sostituzione) delle osservazioni di carattere qualitativo (Delalande 1996, Nuti 2005).

La musica può cambiare gli umori e rivelare dell'uomo indici profondi: Daniel Västfjäll (1998) attraverso la 'procedura di induzione emotiva della musica' ('musical mood induction procedure' o MMIP) misura i cambiamenti che il suono organizzato esercita nei processi affettivi esperiti. Il fatto che la musica possa avere tale influenza sull'esperienza soggettiva è stato utilizzato per studiare l'effetto dello stato d'animo sui processi cognitivi e sul comportamento da molti ricercatori di psicologia sociale, clinica e della personalità: dunque la musica inizia ad essere riconosciuta come uno strumento diagnostico utile a indagare sulla vita affettiva.

L'incremento degli studi sulla performance musicale ha focalizzato l'attenzione sul ruolo del corpo dell'esecutore come coadiuvante nella comunicazione espressiva e dunque veicolo di risonanze emozionali nell'ascoltatore. A questo proposito è degno di nota uno studio della Davidson (1994) che, attraverso video ridotti a punti luce luminosi indirizzati alle articolazioni e alla testa, isola modelli dinamici ricorrenti, scopre come la maggioranza dei gesti siano extrafunzio-

nali all'esecuzione e riconosciuti come marcatamente espressivi dai presenti all'esecuzione. Anche in esecuzioni simulate su un tavolo con una tastiera immaginaria l'interprete si muove espressivamente a dimostrare che la mappa musicale interiore include, come in un tutt'uno, il linguaggio del corpo.

Fondamentale la ricerca di una corrispondenza tra stati affettivi evocati dalla musica e la relazione, soprattutto attraverso la voce, tra madre e bambino. Senza indugiare sugli aspetti psicodinamici e sugli studi sulla vita sonora prenatale, ci limitiamo a sottolineare le costanti interculturali rilevate da Papousek (1981, 91) nella comunicazione preverbale tra adulto e bambino, il cosiddetto baby talk, quali la segmentazione in brevi pattern, la ripetizione del modello più volte, la semplicità sintattica e la lentezza temporale dell'emissione sonora. La scelta del registro acuto da parte della madre è utile per favorire l'emergenza del segnale rispetto allo sfondo sonoro di ambiente e tanto nel linguaggio verbale che in quello non verbale si assiste, rispetto alla comunicazione ordinaria, ad un processo di semplificazione e amplificazione dei moduli espressivi e a un'enfatizzazione dei contorni melodici attraverso contrasti di dinamica, alternanze di accelerazioni e decelerazioni, un abbassamento dell'altezza e allungamento di fine frase. Recentemente Stephen N. Malloch (2000) utilizza analisi acustiche computerizzate che scandagliano pulsazione, qualità e narratività nel dialogo interpersonale madre-bambino. La pulsazione è oggetto di indagini spettrografiche, la qualità è definita sia nei termini di altezza delle vocalizzazioni, che di timbro: i diagrammi dell'altezza dei suoni vengono ottenuti con un software che utilizza una costante trasformazione spettrale (Q-spectral transform). Il timbro è descritto con una varietà di misure acustiche - valori di trisostimulus, intensità, durezza e altezza. I risulta-

ti confermano che la voce della madre modifica la propria qualità in funzione di quella del bambino e che l'elemento narrativo come insieme di pulsazione e qualità permette alle due persone implicate di intrattenere una relazione affettiva condividendo la sensazione del trascorrere del tempo. È ormai provata anche la capacità, già tra i due e i sei mesi, di raggruppare gli stimoli secondo i principi gestaltici della vicinanza e della similarità, di riconoscere le articolazioni fraseologiche della musica secondo codici di decodificazione sintattica comuni al linguaggio verbale (Trehub, Tarinor, 1994). Tutto questo dimostra come la prima relazione intersoggettiva dell'essere umano sia altamente musicale e quanto la conoscenza e l'esperienza di stati affettivi ed emotivi abbiano radici coincidenti.

### **Sulla creatività e l'improvvisazione**

Per il contesto nel quale è inserito questo lavoro, ci pare invece di fondamentale importanza occupare un po' di spazio per rendere conto degli studi sulla creatività e sulla produzione spontanea del bambino, impegnato, se messo nelle condizioni di agire, in una significativa forma di improvvisazione e composizione musicale estemporanea.

Lo studio sulla creatività come dimensione psicologica specifica si è sviluppata in seguito ai lavori di Guilford (1973), che elabora uno schema tridimensionale della struttura dell'intelligenza (operazione, prodotto e contenuto) nel corso della quale distingue due tipi di attività cognitive: il pensiero convergente, capace di individuare una sola soluzione per un problema e il pensiero divergente, che prende in considerazione tutti i tipi di soluzione per un unico quesito.

La creatività appartiene al secondo modello ed è composta da alcuni elementi fondamentali: la fluidità, ossia la facoltà di concepire molto – con strumenti psicometrici si misurano tempi delle improvvisazioni e numero di avvenimenti prodotti e si comparano le risposte –, la flessibilità, "l'at-

titudine a produrre una diversità di idee in una situazione relativamente poco strutturata" (Carlier, 1973), che in musica corrisponde alla deviazione rispetto a una situazione data (Vaughan, 1972), la quantità di frasi diverse per contenuti (Gorder, 1980), le variabile rispetto ai parametri del suono: altezza, intensità, agogica (Webster, 1983). Si aggiungono genericamente l'originalità nel dare risposte inusuali, ma pertinenti, valutata, in termini musicali, secondo la varietà di contenuti musicali di certe risposte in rapporto a quelle del campione testato. La sensibilità ai problemi dimostrando capacità di riconoscimento, la ridefinizione, o "attitudine a cambiare la funzione di un oggetto o di una parte di esso e di utilizzarla" (Leboutet, 1970). Piaget (1970), sebbene non utilizzi il termine, colma il vuoto lasciato da Guilford (1973) rispetto alla genesi e alla dinamica della dimensione creativa, descrivendo modi dell'esplorazione attiva e il suo ruolo nello sviluppo dell'intelligenza, di regolazione cognitiva. Un passo ulteriore muove Schmid-Kitsikis (1982) attribuendo all'affettività la giustificativa di ogni emergenza creativa: "è l'affetto che fornisce l'energia, sottolinea i significati, crea i legami necessari alle istanze di ricerca del soggetto, lega tra di loro le rappresentazioni appartenenti alle diverse forme dei soggetti. L'affetto è anche responsabile dell'apparizione del desiderio e dei modi di svolgimento adottati dal soggetto nella sua ricerca di creazione del nuovo".

Nell'esaminare le condotte esplorative della primissima infanzia i lavori recenti (Davidson, 1985, Mialaret, 1990) costeggiano l'analisi della dimensione creativa allorché:

- puntualizzano il carattere personale, irripetibile nella manipolazione degli strumenti da parte di ciascun bimbo e individuano, in prospettiva, la definizione di uno stile personale;
- registrano l'evoluzione delle intensità, delle ripetizioni e delle variazioni dei contorni melodici durante le produzioni vocali;

- sono valorizzati i modi originali di articolazione entro condotte di assimilazione e accomodamento in senso piagetiano nell'elaborare un percorso improvvisativo.

Sarebbe interessante testare la dimensione creativa delle produzioni musicali nelle relazioni tra coetanei durante l'età dello sviluppo e valutare le influenze delle dinamiche sociali nella definizione di uno stile personale.

I processi cognitivi implicati nell'improvvisazione sono analizzati con puntualità da Pressing (1984,1988) e comportano tre momenti:

- codifica percettiva dei dati sensoriali;
- valutazione delle potenzialità e scelta delle risposte;
- esecuzione e regolazione delle azioni scelte.

Questi sono embricati gli uni agli altri per la natura stessa della pratica estemporanea, per cui il terzo movimento sarà coincidente con la codifica percettiva di ulteriori dati utili alla prosecuzione dell'attività. Se per l'improvvisazione di soggetti adulti e alfabetizzati saranno due le direzioni di sviluppo (l'una atta a realizzare delle configurazioni musicali stabili per costruire una memoria a lungo termine di oggetti, l'altra a intraprendere tecniche di variazione, combinazione, manipolazione del materiale per immagazzinare processi) nelle produzioni infantili sono presenti gli embrioni di questa bipolarità.

Imberty (1983) ha svolto una ricerca sulle improvvisazioni dei bambini che ha individuato come i processi da loro utilizzati per costruire le sequenze musicali conducano a strutture dinamiche, globali, orientate nel tempo e anteriori alle nozioni d'intervalli di altezza e di durata. L'attività prevede operazioni mentali fisse, derivate da processi stabili e altre variabili rispetto all'evoluzione strutturale del bimbo.

Tutte le produzioni spontanee o di imitazione di un modello presentano questo schema:

$$S_m = P+C$$

Sequenza musicale uguale a un pivot, un elemen-

to permanente e stabile, definito e discontinuo, più un 'colmatage', ovvero un elemento instabile, sfumato, che può caratterizzarsi solo come un 'riempimento' dell'intervallo stabile, elemento dinamico e dunque continuo. A livello psicologico il gesto musicale è prima un appoggio, per esempio vocale, che avvia una tensione neuromuscolare dell'apparato fonatorio, produce una 'sequenza' indeterminata di suoni di altezze e di durate variabili, seguita da una distensione, da un riposo su un finale stabilizzato.

Fra l'appoggio iniziale e l'appoggio finale, c'è solo una tensione, una energia che deve risolversi.

Tra 3 e 6 anni, attorno a un intervallo dai limiti fissi, muovono la voce ad altezze indeterminate e talora sul pivot creano delle 'broderies' (ornamenti). Tra 7 e 8 anni i pivot non sono sempre melodici, nel qual caso sono per lo più costituiti da salti di quarta o di quinta, ma piuttosto ritmici e accentuativi e acquisiscono il senso di orientamento a destra, come a marcare fondamentalmente l'irreversibilità del tempo musicale. Verso gli otto anni il bimbo può pensare la durata indipendentemente dal suo contenuto concreto.

Il pivot ritmico può implicare anche un'accentuazione facoltativa d'esordio a sinistra, creando una simmetria di forma e quindi determinando una sequenza di tempo a x a dove x è un colmatage (riempimento) a valenza dinamica e a sua volta, a partire dal 7° anno di età, prevedere un'accentuazione centrale. Il riempimento prima indeterminato, tra gli otto e i dieci anni è costituito da intervalli ad altezza distinte e nasce la coscienza delle dinamiche tensivo-distensive definite dalla relazione dominante-tonica.

Riferendosi a questo modello, J.P. Mialaret (1997) analizza le produzioni strumentali dei bambini, in particolare i gesti sonori, e lo fa ideando un ingegnoso sistema di trascrizione delle musiche registrate che interessa, oltre ai parametri ritmico-melodici, quelli dell'intensità e dell'agogica. La tassonomia gestuale è ripartita in tre forme prin-

cipali: gli strofinamenti, le percussioni con strofinamento e glissati, le percussioni semplici. L'analisi dei contorni melodici mostra il legame stretto tra gesto e forma, ma anche come, progressivamente, il bimbo controlla il gesto per metterlo a servizio di un'intenzione produttiva, al fine di realizzare una forma esclusiva: da forme rettilinee si orienta verso modelli melismatici basati sullo schema ripetizione-variazione. La musica risultante è specificata dalla padronanza, o dalla coscienza di una possibile padronanza, del suono prodotto dal gesto compiuto. La condotta avviene prima come atto senso-motorio e poi costituisce il nucleo attorno al quale si sviluppa il manufatto sonoro e il tipo di dinamismo che occorre in termini di orientamento, volumetria, durata nonché, a poco a poco, acquisizione di senso espressivo. Ma l'autore nota che la dinamica tensiva attivata dall'alternanza tra elementi stabili e instabili e dagli scarti incontrati nell'evolversi di specifiche situazioni non si prolunga sempre verso stati distensivi, ma può sboccare verso una condizione di instabilità ulteriore prima di terminare in pausa, ovvero con la sanzione di una rottura e l'arresto del processo. Anche in questo caso è certificato il legame tra dinamiche senso motorie e di produzione: il bambino rompe l'equilibrio tra ripetizione e variazione a vantaggio di quest'ultima, sinonimo di precarietà e, se non compensata dalla saldezza di condotte reiterate, genera un senso di perdita e di entropia; non padroneggia più le variabili di movimento che il suo corpo gli impone.

Il gesto è dunque in senso psicologico elemento generatore e strutturante della forma musicale: una gittata di energia orientata verso una traiettoria temporale fatta della stessa sostanza dell'esperienza interiore vissuta ed è il fondamento del pensiero musicale.

### **Il contributo delle neuroscienze**

Le convinzioni sull'esistenza di una modularità

delle intelligenze, che Howard Gardner (1997) esprime nel suo saggio ormai divenuto un classico, è suffragata dai recenti studi neuroscientifici: la mente musicale è oggetto di particolare attenzione per la sua natura esclusiva e insieme olistica. Già lo studioso di Harvard riconosce che l'area musicale, sebbene non assimilabile del tutto entro un sistema costruttore di abilità altre, sembra dilatarsi oltre i suoi confini modulari e nel contempo funge da tessitrice di intelligenze differenti. Tra la sintassi verbale e la segmentazione prosodica delle melodie corrono analogie evidenti, la costruzione della forma legata a regole matematico-proporzionali costituisce oggetto di studi millenari, un interprete non può tradurre il pensiero in linguaggio musicale senza elaborare puntuali schemi corporei che creano un valore espressivo in sé rispetto alla capacità di orientarsi e manifestarsi nello spazio; sia l'ascolto consapevole che la composizione includono processi mentali di riflessione sulle proprie modalità di conoscenza del mondo, al punto da distillarle in immagini simboliche compiute; nel contempo la musica permette di attivare l'intelligenza interpersonale allorquando è offerta come occasione di condivisione empatica tra persone che suonano insieme (anche come modelli di drammatizzazione), tra interpreti e pubblico, tra compositore e interprete scambiando, in forme simboliche, parti di memoria autobiografica. Il musicista colto d'Occidente che decodifica una partitura sa orientarsi in uno spazio visuale, seguendo un percorso di lettura e di interpretazione di una mappa grafico-rappresentativa; i bambini, col seguire lezioni di avvicinamento alla musica e al suono, sensibilizzano la loro intelligenza naturalista, imparando a riconoscere e collocare suoni dell'ambiente prima, a riprodurli, anche con attenzione alla composizione formale, poi.

Gli studi di clinica neurologica sulle patologie del cervello - in particolare sui casi di amusia e afasia - così come i rilevamenti per mezzo di PET (la

tomografia ad emissione di positroni, che grazie a un liquido di contrasto radioattivo permette di misurare un incremento dell'afflusso sanguigno al cervello in risposta a un maggiore fabbisogno di ossigeno in quell'area), risonanza magnetica e magnetoencefalografia più recentemente, confermano l'esistenza di circuiti neuronali riservati alla musica e collocati nella parte superiore dei lobi temporali. Nello stesso tempo è accertato che lo stimolo sonoro musicale è capace di attivare più aree cerebrali distanti tra di loro.

Segnatamente:

- la corteccia uditiva primaria (prima circonvoluzione del lobo temporale) e secondaria (aree circostanti responsabili dei processi più articolati e dell'associazione uditiva),
- quella deputata alle abilità linguistiche (in particolare l'Area di Broca per la sintassi musicale, quella di Wernicke per la comprensione) che estende i suoi compiti anche all'interpretazione cognitiva dei suoni;
- l'emisfero destro per il riconoscimento delle caratteristiche più complessive della percezione (tempo, profilo melodico), quello sinistro per una lettura analitica relativa a intervalli, ritmo, costruzione armonica;
- i quattro modelli linguistici (armonia, melodia, ritmo e metro) attivano poi il giro fusiforme di destra, dove alberga l'area della ricognizione visiva;
- trattandosi di un fenomeno in evoluzione nel tempo, saranno implicate la corteccia parietale destra e i gangli basali responsabili della percezione dello scorrimento del tempo secondo un gruppo congiunto di ricercatori del Wisconsin Medical College e del Veterans Affairs Medical Center del New Mexico (2000);
- il talamo, la corteccia frontale (acumen) e l'amigdala che rispondono alle sollecitazioni emotive nella voce umana piangente o quando parla in tono amorevole, ma con reazioni gratificanti ed emozionante simili a quelle pro-

vocate da droga, cibo o dall'attività sessuale. Questo è stato scoperto da Anne Blood e Robert J. Zatorre (2001), che, oltre a utilizzare la PET, hanno analizzato i chill, ossia i brividi provocati dall'ascolto di un brano musicale, misurato la frequenza cardiaca, la respirazione e l'attività muscolare;

- il sistema di controllo motorio e dell'immaginazione motoria, aree premotorie frontali dx e dell'emisfero del cervelletto sx vs maggiore attivazione della corteccia frontale mediale, che si attivano non solo eseguendo una performance musicale, ma anche ascoltandola, rievocandola senza strumento con un'attività di mental training;
- l'area parietale posteriore, motore dell'intenzione e della motivazione del soggetto.

Dunque la musica è un'intelligenza distinta dalle altre ed insieme un insostituibile dinamizzante mentale, un 'auditory cheesecake', piacevole, stuzzicante come afferma Steven Pinker della Harvard University (1997).

Quindi il fatto che l'esercizio musicale sia utilizzato per migliorare anche le capacità cognitive generali è suffragato dalle nuove ricerche. Secondo uno studio dell'Università Cinese di Hong Kong guidato da Agnes S. Chan (2003), i bambini che hanno ricevuto un'istruzione musicale presentano una memoria verbale significativamente migliore di quelli che non l'hanno ricevuta. Inoltre, più a lungo hanno studiato musica, meglio funziona la loro memoria. Queste scoperte sottolineano un fatto già noto: quando un'esperienza modifica una particolare regione cerebrale, in questo caso nella corteccia temporale sinistra, anche le altre funzioni di quella regione ne possono ricevere un beneficio.

Nel corso della recente conferenza del maggio 2005 *The Neuroscience and Music II*, Lipsia, lo psicologo Glenn Schellenberg ha presentato i risultati di una ricerca che ha previsto la sommini-

■ **Berlyne, D. E.**  
*Théorie du comportement et opérations / par Daniel E. Berlyne et Jean Piaget.*, Paris, Presses Universitaires de France, 1960.

■ **Berlyne, D. E.**  
*Conflict, Arousal, and Curiosity.* McGraw Hill, New York, 1960.

■ **Bernstein L.**  
*La Gioia della Musica*, Longanesi, Milano, 1982.

■ **Bigand, E.**  
 «Les sciences de la cognition musicale». *Bulletin de Psychologie*, Numéro Spécial, 411, pp. 449-458, 1994.

■ **Blood A. J., Zatorre R. J.**  
 «Intensely pleasurable responses to music correlate with activity in brain regions implicated in reward and emotion" Montreal Neurological Institute, McGill University, Edited by Marcus E. Raichle, Washington University School of Medicine, St. Louis, MO., 2001.

■ **Carlier M.**  
 «Etude Différentielle d'une Modalité de la Créativité: la Flexibilité». *Monographie Française de Psychologie*, n° 25. Paris: C.N.R.S., 1973.

■ **Chowing J.**  
 «Computer synthesis of the singing voice» in M.V. Mathews & J.R. Pierce (ed.), *Current directions in computer music research*, Cambridge, MA, MIT Press, pp. 57-63, 1980.

■ **Cuddy, L.L.**  
 «Melody comprehension and tonal structure». In T. Tighe and W.J. Dowling (Eds.). *Psychology and Music: The understanding of melody and rhythm*, New Jersey: Erlbaum pp. 19-38, 1993.

■ **Cuddy, L.L., Lunney, C.A.**  
 «Expectancies generated by melodic intervals: Perceptual judgments of melodic continuity» in *Perception and Psychophysics*, 57, pp. 451-462, 1995.

strazioine di identici test di intelligenza a tre gruppi (per un totale di 144 campioni di 6 anni): il primo composto da bambini che hanno frequentato corsi di strumento, un altro composto da alunni che hanno frequentato un corso di drammaturgia, mentre l'ultimo gruppo non ha frequentato nessuna attività extrascolastica nell'ultimo anno. La crescita del QI tra i bambini 'musicisti' è parsa significativamente maggiore. Anche gli studi sugli apprendimenti complessi da parte di musicisti esperti lasciano evincere come lo studio di uno strumento porti a un riarrangiamento delle mappe di rappresentazione motoria e sensitiva e delle loro connessioni, così come, probabilmente, a molti cambiamenti microstrutturali e ottimizzino le funzionalità cerebrali (Pascual, Leone 2001).

Nelle prospettive future degli studi tra neuroscienze e musica potrà suscitare spiccato interesse la scoperta dei neuroni mirror da parte dell'équipe di Giacomo Rizzolati (2002) dell'Università di Parma. Si tratta di neuroni siti nell'area F5 dei primati (corrispondente nell'uomo all'area 44 di Brodman, la cosiddetta area di Broca) che presiede alle funzioni del linguaggio, operosi sia quando il soggetto compie una certa azione (comportamento caratteristico in generale dei normali neuroni motori), sia quando il soggetto vede qualcun'altro fare la stessa azione, sia nel caso in cui il soggetto percepisca un rumore associabile direttamente all'azione stessa. Due le ragioni dell'interesse: l'importanza nella relazione dei rispecchiamenti e la constatazione di come il linguaggio (e la musica è una forma di comunicazione) abbia le sue radici nel fare, nel manipolare, nel possedere attraverso la prensilità manuale.

## Domani

Le prospettive della ricerca futura dovrebbero basarsi su quella che Jean Molino (1998) definirebbe una ontologia degli eventi, che non marca le distanze tra

oggetti o le loro differenze, non li fissa assegnando loro un nome rendendoli immutabili, ma che analizza i processi generatori degli accadimenti e delle loro evoluzioni, sottolinea le durate e le continuità che li legano. Già Leibniz (1997) parlava dell'essere come un coagulo tra combinazioni possibili; l'essere si ghermisce solo per metaforiche istantanee che alludono al processo senza impossessarsene, è ribelle a ogni tentativo di analisi oggettuale.

La realtà temporale della musica è quindi una successione di fatti dinamizzati da un flusso che conferisce significato anche affettivo-emozionale ai mutamenti (Imberty, Capogreco, 2004) ed insieme rappresentazione dell'essere vivente il cui unico scopo è quello di cambiare nel tempo.

La mappa di sensazioni raccolte nell'esistenza costituisce nell'uomo una rappresentazione interna del proprio corpo e della sua collocazione nelle coordinate spazio-temporali, ma soprattutto dei suoi movimenti entro l'ascissa e l'ordinata, dell'energia accumulate e fatte defluire. Per questo non solo chi esegue, ma anche chi ascolta si sintonizza su cause corporee messe in scena per simboli e non necessariamente legate a filo stretto con le formule compositive impiegate. Il ruolo dei neuroni mirror sembra rinforzare sotto il profilo neurologico questa tesi.

Un codice di gestualità affettivamente pregno e ordinato per schemi riconoscibili che la cultura, il consesso sociale, la civiltà metabolizza e offre sotto infinite sembianze.

Lo psicologo francese Henry Wallon (1959), già mezzo secolo fa poneva l'accento sulla presenza nel bambino tra i dodici e i trentasei mesi di una evoluta competenza nell'esprimersi per gesti e atti motori ben antecedente rispetto alle competenze linguistiche e simboliche: una sorta di mimica del pensiero e degli affetti. La musica sa evocare questo nelle sue forme in trasformazione, e in quelle imitative, improvvisative e di composizione estemporanea, prive di apparente finitezza e cifra stilistica perché più debole è la media-

■ Davidson J. W.  
«Tonal Structures of Children's Early Song», *Music Perception*, 2, pp. 361-374, 1985.

■ Davidson J. W.  
«What type of information is conveyed in the body movements of solo musician performers?» in *Journal of Human Movement Studies*, 6, pp. 279-301, 1994.

■ Delalande F.  
*La musique est un jeu d'enfant*, Paris, INA/GRM, Buchet-Chastel, 1984.

■ Delalande F.  
«Musique électroacoustique, coupure et continuité», *Ars Sonora*, No 4. Paris, Ars Sonora/CDMC, pp. 25-55, 1996.

■ Deliège & J. Sloboda (Eds.),  
*Musical beginnings: Origins and development of musical competence*. Oxford: Oxford University Press, pp. 171-190.

■ Deliège I.  
*L'organisation psychologique de l'écoute de la musique. Des marques de sédimentation - indice e empreinte - dans la représentation mentale de l'œuvre*, Dissertazione dottorale, Université de Liège, 1991.

■ Dolgin K.G., Adelson E.H.  
«Age Changes in the Ability to Interpret Affect in Sung and Instrumentally Presented Melodies», *Psychology of Music* 18: 87-98, 1990.

■ Frances R.  
*La perception de la musique*, VRIN, Paris, 1958.

■ Gabriëlsso A.  
«Once again: The theme from Mozart's piano sonata in A major (K.331)» *Action and perception in rhythm and music publication*. the Royal academy of music, No.55, 1987.

■ Gabriëlsso A.  
Expressive intention and performance. In R. Steinberg (Ed.), *Music and the mind machine*, Springer-Verlag, Berlin, pp. 35-47, 1995.

- Gardner Howard  
*Formae Mentis*, Feltrinelli, Milano, 1997.
- Gerardi G.M., Gerken L. A.  
«The development of affective responses to modality and melodic contour» in *Music Perception*, 12, pp. 279-290, 1995.
- Guilford J.  
«On personality», in Mischel W., *Introduction to personality*, New York, Holt Rinehart and Wilson, pp.22-25, 1973.
- Harrington D.L., Rao S.M., Haaland K.Y., Bobholz J.A., Mayer A., Binder J.R., Cox R.W.  
«Specialized neural systems underlying representations of sequential movements» in *Journal of Cognitive Neuroscience*, 12, 56-77, 2000.
- Helmholtz HF von *Théorie Physiologique de la Musique*, Masson G. Ed., Paris, 1874.
- Ho Y.C., Cheung M.C., Chan A. S.  
«Music Training Improves Verbal but Not Visual Memory: Cross-Sectional and Longitudinal Explorations in Children»; *Neuropsychology*, Vol. 17, No. 3, 2003.
- Imberty M.  
*L'acquisition des structures tonales chez l'enfant*, Klincksieck, Paris, 1969.
- Imberty M.  
*Entendre la musique*, Dunod, Paris, 1979.
- Imberty M.  
*Les écritures du temps; sémantique psychologique de la musique*, Dunod, Paris, 1981.
- Imberty M.  
«Può il concetto di grammatica esserci utile per l'elaborazione di una teoria della percezione musicale presso il bambino?» in *Musical grammars and computer analysis*, Modena, Leo Olschki, Firenze, pp. 225-271, 1983.

Continua a pag. 62

zione culturale dell'espressione; in tali casi l'afflato comunicativo è captato per intuito e permette un riconoscimento empatico delle concomitanze tra strutture motorie e strutture musicali.

Il futuro della ricerca nella psicologia della musica e dello sviluppo dovrà necessariamente interessare quella che Colwyn Trevarthen (1999) definisce 'la musicalità dei comportamenti', quell'impronta psicobiologica che descrive gli uomini muoversi, e dunque impossessarsi del loro mondo. Questa ha origine nell'immagine cerebrale del comportamento motorio puntualizzata dall'uomo lungo la sua evoluzione attraverso i dati sensoriali che genera e nelle ulteriori funzioni che promuove creativamente per 'comportarsi nel tempo'. Anche le forme narrative come le composizioni musicali hanno origine da questa facoltà e, nel loro graduale cristallizzarsi, si imbevono di significati simbolici, sociali e storici, rispecchiano i mutamenti nelle relazioni intersoggettive, e negli effluvi immaginali della coscienza, come nelle poliritmie dei processi vitali di un'epoca, di un popolo di un contesto geografico.

Le due strade, quella della produzione spontanea di condotte musicali tese a esplorare lo spazio e dominare il tempo e quella che indaga sulle ragioni psicologiche del fare e ascoltare musica codificata, dovranno inanellarsi attorno a un unico tema: il pensiero del corpo.

## John Cage: caso vs. improvvisazione

*An improvising collective experience from Cage's /Concert for piano and orchestra.*

*Using an essential score reduction - useful also for non-musicians - the workshop purpose to build-up proper musical part using simple object/voice sounds. Starting from conduction-coordinated performance the students try to experiment the piano-solo part, the only one that had freedom to improvising some musical parameters. Any steps are collectively discussed in the way to compare structures generated by chance, and others moved by human willing.*

**John Cage è stato un grande**

**musicoterapeuta.**

**Tutte le**

**espressioni**

**del suo pensiero**

**musicale**

**testimoniano**

**il ruolo**

**insostituibile**

**che la musica**

**ricoprirebbe**

**nelle società**

**contemporanee**

**se non fossero**

**programmatica-**

**mente eluse**

**le sue potenziali**

**doti maieutiche.**

**Un'esperienza di laboratorio d'improvvisazione musicale per 'non-musicisti'. (1)**

« Se tu vuoi un amico addomesticami! »

« Che bisogna fare? » domandò il piccolo principe.

« Bisogna essere molto pazienti », rispose la volpe.

« In principio tu ti siedrai un po' lontano da me, così, nell'erba. Io ti guarderò con la coda dell'occhio e tu non dirai nulla. Le parole sono una fonte di malintesi. Ma ogni giorno tu potrai sederti un po' più vicino... » (2)

John Cage è stato un grande musicoterapeuta. Tutte le espressioni del suo pensiero musicale - siano esse strutture di suoni, progetti metateatrali, scritti metapoetici, dialoghi o interviste - testimoniano, con paziente fedeltà e rigore, una volontà consapevole del ruolo insostituibile che la musica ricoprirebbe nelle società contemporanee se non fossero programmaticamente eluse le sue potenziali doti maieutiche.

Pochi prodotti della creatività umana hanno, incontrando le rivoluzioni epocali del secolo passato, manifestato mutazioni così sconvolgenti quanto poco percepite dalla collettività.

"Una signora mi disse: vivo nel Texas.

Non abbiamo musica nel Texas.

La ragione per cui non hanno musica nel Texas è

## John Cage ha posto, al centro delle sue ricerche, l'ascolto.

perché hanno registrazioni nel Texas.

Eliminate le registrazioni dal Texas e qualcuno imparerà a cantare.

Chiunque ha una canzone che non è per

niente una canzone: è un processo per cantare" (Cage, 1980)

L'avvento dei mezzi di riproduzione fonica - e l'applicazione di questi ai prodotti dedicati alla visione: cinema, televisione e derivati - ha segnato ineludibilmente il destino dei linguaggi musicali, consegnandoli coattivamente, e totalizzandone il ruolo di ostaggio, all'universo degli "oggetti-merce".

Il cosmo-mercato ne ha colto i poteri endemici - seduzione, persistenza nella memoria di oggetti e situazioni correlate, orientamento psico-emotivo, amplificazione del messaggio promozionale - e li ha sfruttati sia nell'uso della musica applicata ad ogni tipo di oggetto-merce, sia proiettando essa stessa nella dimensione esclusiva dell'oggetto di consumo.

La difficoltà, da parte di un'utenza sempre più massificata, nel seguire gli sviluppi rivoluzionari delle avanguardie musicali del '900, spesso associata ad un loro artificioso allontanarsi da aspetti considerati 'naturali' - l'armonia tonale, la regolarità ritmica, la cantabilità melodica ecc. - è altresì in gran parte da addebitarsi al processo di omologazione globale che - forzatamente - ha subito il senso dell'ascolto musicale.

Se John Cage ha posto, al centro delle sue ricerche, l'ascolto, lo ha fatto considerando lo stato patologico verso cui questa essenziale funzione umana è stata tradotta in seno alle civiltà di mercato. Occuparsi dello stato di salute dell'ascolto, del suo anichilirsi nello stereotipo dell'udire inconsapevolmente passivo ha significato per Cage, e per molti altri musicisti dei movimenti che si sono posti in dialettica col sistema, contrapporre non solo un altro, nuovo modo d'intendere la musica, ma anche

- e spesso soprattutto - esprimere proprio quelle forme sonore situazionisticamente atte a costringere l'uditorio a riflettere proprio sul divenire patologico dell'e-

sperienza dell'ascolto: Il Re è nudo.

Ma Cage resta unico nel rigore 'ecologico' con cui, da anarco-umanista seguace delle dottrine di Thoreau (3), ha interpretato il suo ruolo di musicista come taumaturgo dei suoni, sino alla fine perseguendo l'utopia che il curare l'ascolto fosse sinonimo, per via ultra-politica, del curare la società. È leggendo tutta l'opera di Cage in questa accezione che ne viene evidenziata e chiarita la sua unicità.

4'33" (4) di silenzio per pianoforte, probabilmente la sua opera più celebre, fu a lungo letto come atto iper-provocatorio, qualcosa che declinava con gesto metateatrale e quasi-clownesco, il detto tuttosommato ancora diffuso: "la musica è morta".

4'33" è senz'altro un gesto 'provocante', ma la sua vera funzione è sì di attivare nel pubblico degli astanti, attraverso la tensione dell'aspettativa - disattesa - di un suono da udire, l'ascolto attivo, ma soprattutto di rivolgere questo stato dell'esperienza - sempre più raro - eccentricamente rispetto all'attrazione del palcoscenico, (ri)portarlo quindi all'abitato, all'essere sé-presenti nel rito collettivo attraverso una nuova profondità di campo nel percepire inconsuetamente i suoni a noi consueti di un pubblico che si muove, bisbiglia, tossisce, mugugna, protesta immerso nell'habitat sonoro della sala da concerto, l'impianto di condizionamento, il traffico della città attutita, la pioggia forse...

E questo solo il silenzio lo consente. Ma non un silenzio nichilista, decadente, dettato da un'estrema e sottile forma di narcisismo d'artista - come spesso è stato considerato - ma al contrario un'assenza di atti sonori da parte del pianista di servizio al vero progetto performativo, che ribal-

tando con un gesto di semplice astensione i ruoli di attore-attivo e spettatore-passivo canonici alla nostra cultura, consente un'esperienza estranea ai rituali delle società occidentali, più vicina - se si vuole - al teatro rituale proprio ad altre culture (in special modo quello legato ai riti animistici africani) (5), ove proprio il confondersi delle funzioni di attore e di spettatore veicola il potenziale catartico, quindi terapeutico, del rito conchiuso nel cosmodromo del villaggio, della piazza, del luogo deputato all'azione collettiva.

Se il silenzio consente la possibilità di (ri)appropriazione della funzione dell'ascolto attivo, funzione perduta nel mare magnum delle fonostimolazioni ripetitive e alienanti generate dal corollario di apparecchiature fonoriproduttori che riempiono sino alla saturazione la nostra vita, è vero che Cage non suggerì mai l'estraniamento dall'universo dei suoni mondani, anzi propose numerosissime pratiche di osservazione critica del paesaggio sonoro, sostenendo che nessun suono (ad eccezione di quelli associati agli strumenti di guerra e di morte) fosse da discriminare, ma, bensì, da contemplare nel suo porsi in contrappunto dialettico con gli altri e, se mai, stimolò a procedere - attraverso la presa d'atto di coscienza - verso paesaggi sonori più congeniali, selettivi alle proprie esigenze psico-auditive.

In questo senso si colloca il grande interesse che Cage rivolse ai procedimenti casuali utilizzabili per produrre strutture sonore.

Contrapponendo il caso alla volontà creativa Cage accredita alla dimensione dell'ascolto il ruolo centrale nella produzione di senso che si sviluppa nell'esperienza della percezione dei suoni, e in tal modo garantisce, a tale esperienza, la purezza sperimentale di una fruizione strutturalmente lontana da pigrizie determinate dall'abitudine a porre attenzione ad un campo limitato di elementi al cospetto dei quali ci sentiamo di spendere la parola musica. In realtà Cage riflette assai sul ruolo cruciale che gli ascendenti culturali giocano nell'at-

tuarsi di tale processo interpretativo, e il fil rouge del suo operare taumaturgico s'identifica con un continuo scoprire il nervo dei condizionamenti che tendenzialmente atrofizzano la curiosità verso il nuovo, cristallizzando l'ascolto nella dimensione ninfolante della (auto)gratificazione narcisistica a perdersi nel già udito.

Nell'alternativo e dubbioso interesse di John Cage nei confronti dell'improvvisazione si esplicita con evidenza palese questa insofferenza a tali condizionamenti (Lugo, 2004) (6). Al centro di movimenti artistici che molto avevano puntato sui processi creativi irreflessi nella credenza che il sorgivo emergere dell'improvvisazione potesse emancipare - nell'utopia di un possibile ritorno alla prieva libertà - la ricerca del nuovo, egli ha ripetuto sino alla noia che improvvisare senza un progetto, una linea direttiva, una struttura di contenimento - meglio se configurata da leggi casualistiche - fatalmente espone al pericolo della pratica di strade abusate, alla reiterazione - peggio se inconsapevole - dei percorsi abitudinari.

È proprio a partire da questi assunti che sembra irrinunciabile un excursus all'interno del Cagepensiero nel lavoro di formazione musicoterapeutica, ove l'approccio alle pratiche musicali legate all'improvvisazione va indirizzato nel senso dello sviluppo di un particolare strumento relazionale - ove il linguaggio verbale sia precluso o fortemente condizionato - e non già a sviluppare forme musicali tese a perseguire scopi estetico-virtuosistici, come avviene nelle musiche come il jazz e le musiche di tradizione europea ed extraeuropea che fanno uso strutturale dell'improvvisazione.

Chi si pone davanti ad un altro individuo - o a un collettivo di individui - nel tentativo di accedere ad una via comunicativa fortemente compromessa, e lo fa usando come strumento l'articolazione dei suoni in strutture musicali (in senso lato), dovrebbe, in linea di principio deontologico, saper

partire da una sorta di grado zero del linguaggio musicale, deprivandosi delle proprie predilezioni e competenze musicali per disporsi all'ascolto silenzioso e attivo, e, d'altra parte, approntarsi alla improvvisa (re)azione al minimo segno di articolazione sonora proposta; sapersi, quindi, aprire all'altro da sé, alle forme comunicative che gli sono più congeniali, e soprattutto al nuovo che sorge dall'incontro di differenti sensibilità, senza pregiudiziali estetiche.

Ecco un campo in cui l'improvvisazione si attua come atto esclusivamente sperimentale, al quale è quindi richiesto un procedere programmaticamente esplorativo, anche se criticamente attento ad incoraggiare gli aspetti realmente progressivi nello sviluppo della relazione sonora: una sperimentazione libera, da un lato, quanto, d'altra parte, eticamente super-controllata.

Sembra importante, quindi, attivare durante la formazione musicoterapeutica un processo di critica all'improvvisazione come strumento di lavoro che consenta via via di affrancarla quanto possibile dagli abiti mentali che fisiologicamente la condizionano, e in questo senso l'opera di Cage ci fornisce davvero un vasto territorio di riflessione e di pratica.

Un'opera in particolare, il "Concert for Piano and Orchestra"(7), può essere utile strumento di laboratorio per esemplificare, e concentrare in sé, tutti i punti sin qui argomentati. Vale la pena di descriverne i tratti salienti.

Una vera e propria partitura orchestrale non esiste. Cage ha predisposto una collezione di spartiti che ha intitolato "Solo for..." seguito dal nome dello strumento a cui è dedicata la parte individuale.

Le pagine degli spartiti contengono tutte un sistema di cinque pentagrammi e, senza indicazioni di tempo o segni di battuta, si risolvono in una sequenza di suoni – nella rappresentazione grafica di semplici 'pallini'– disposti in modo tale da lasciare tra loro spazi bianchi – s'intuisce silenziosi – di varia misura.

Le note scritte fanno riferimento alla chiave tradizionalmente usata dallo strumento in questione e il 'pallino' che indica la nota si articola in tre 'taglie': piccola, media e grande.

Le taglie possono indicare sia valori di durata che valori di intensità, a piacere dell'esecutore, e nella legenda che corredata ogni parte è specificatamente chiarito che l'esecutore può scegliere di eseguire i suoni che vuole all'interno di ogni pagina, sottintendendo gli altri; può scegliere le pagine che vuole, nel numero e nell'ordine che vuole, anche (clamorosamente!) nessuna.

Prima di comprendere come questo impianto venga poi messo in moto dall'esecuzione collettiva dell'opera, può essere utile soffermarsi un momento su questi primi aspetti. Se facciamo localmente alla modalità di produzione musicale propria alle compagini orchestrali della musica colta occidentale, balza subito agli occhi quanto questo approccio sia sottilmente provocante.

Lo strumentista d'orchestra è abituato all'irregimentazione dell'azione musicale imposta dalle caratteristiche proprie alla nostra notazione musicale: unità di tempo e di battuta, fedeltà alla parte scritta, poche o nulle agibilità alla scelta interpretativa personale, se non, raramente, in qualche "a solo" per il quale il compositore abbia presupposto un fraseggio liberamente solistico.

Il Concert everte tutto ciò chiamando il singolo orchestrale, invece, ad uno smembramento e ricomponimento della parte a proprio piacimento, sin all'estrema conseguenza dell'astensione totale; anche l'effettiva esecuzione dei suoni notati può subire clamorose mutazioni determinate da differenti interpretazioni delle dimensioni delle note scritte e, al limite, prevedere per ogni esecuzione, data dallo stesso organico, possibilità di scelte molteplici con di fatto molteplici esiti possibili.

Ancora, come si vede, l'improvvisazione non entra in campo: lo strumentista pre-dispone le sue scelte e, all'atto esecutivo, non dovrebbe venir meno alla fedeltà al testo da lui ricomposto.

Il problema del coordinamento temporale di tutte le parti d'orchestra è risolto sì dalla presenza di un direttore, ma che invero non ha possibilità di controllo diretto sui singoli atti musicali, come doverosamente avviene nello svolgersi di una esecuzione orchestrale tradizionalmente intesa.

I singoli strumentisti sono chiamati, una volta scelti i suoni da agire, ad indicare sulla loro parte un tempo preciso di attacco di ogni singolo evento sonoro basandosi sulle proporzioni degli spazi tra i segni grafici, e inquadrando tale scelta all'interno di una durata totale dell'esecuzione dichiarata in anticipo dal direttore (che Cage consiglia essere tra i 20 e i 30 minuti).

A questo punto basterebbe usare un cronometro visibile da tutti e, di fatto, il direttore mima il movimento di un contasecondi ruotando le braccia - uno alla volta - in senso orario (8).

Ma il tempo di scorrimento del braccio-lancetta dei secondi non segue regolarmente l'effettivo tempo cronometrico. La 'partitura' del direttore è, in effetti, una tabella che a varie porzioni del tempo assoluto associa misure di tempo relativo assai cangianti: a volte più veloci, a volte più lente, a volte corrispondenti.

Il direttore stesso può scegliere preventivamente un percorso 'personalizzato' all'interno della tabella che, quindi, può effettivamente cambiare ad ogni esecuzione all'insaputa degli strumentisti mutando, a sua volta, le sorti del prodotto sonoro. Tutto l'insieme delle scelte prefissate da strumentisti e direttore concorrono a generare, quindi, una struttura di suoni che nel suo insieme resta, però, criptata a tutti sino al momento dell'esecuzione; essa quindi ha valore di unicum, e per ciò di primo ascolto anche per gli stessi interpreti, oltre che ovviamente per il pubblico.

L'unico personaggio che possiede l'abilitazione al libero arbitrio estemporaneo - quindi ad un'azione per certi aspetti improvvisata - è il pianista. Anch'egli attinge da una collezione di pagine a lui dedicate intitolate "Solo for Piano", e anche lui

può scegliere quali pagine o porzioni di esse - anche nessuna - utilizzare; solo che la sua azione temporale, e la libertà concessagli nell'uso dei suoni all'interno delle pagine stesse, diversamente da tutti gli altri performer, è libera di reagire a ciò che ascolta, cercando, pur nel percorso parzialmente preordinato, di intavolare un dialogo sonoro con l'espressione delle molteplicità individuali cristallizzate nell'ordinamento preconstituito. Se ci pensiamo il pianista del "Concert" recupera, con un singolare salto mortale, il ruolo eroico che gli compete nella letteratura romantica dei concerti per pianoforte e orchestra così interessati - e idonei - a rappresentare il mito dello scontro prometeico del solo (individuo) contro il tutti (massa-natura). Lo fa, nel nostro caso, nel manifestarsi come incarnazione dell'ascolto attivo ideale, esempio offerto a pubblico e performer di come tale dimensione sia un attentissimo e continuo interagire interiore con il percepito, ben al di là di una didascalica manifestazione di partecipazione sonora, o fisica. Diremmo invece che è un'attitudine, un orientamento psicodinamico che rappresenta la fatica - e la fragilità - della relazione colta nel suo atto di nascita, quindi intesa come atto puramente sperimentale.

È, il "Concert for Piano and Orchestra", un ordigno poliedrico che sembra progettato per mettere in crisi, e quindi accendere in riflessione dialettica, numerose categorie della nostra tradizione musicale colta; e lo fa, come si dice, dall'interno del sistema: l'orchestra chiamato ad un lavoro ricompositivo ma squisitamente dedicato al suo strumento, il direttore chiamato ad un lavoro di puro piacere del servizio ma che comunque si esprime in un rapporto gestuale - anche se per certi aspetti impotente - con la compagine orchestrale, il pianista solo in proscenio a tentare un dialogo con una struttura inamovibile quanto sconosciuta, ma nondimeno in possesso di un canovaccio dal quale attingere argomenti. È messa in discussione anche la categoria del

tempo come inteso nella musica occidentale; la misura ritmica regolare disattesa, sia dalla stesura delle parti musicali, sia dal gesto teatrale del direttore, che contrae e dilata relativisticamente il tessuto temporale. Così come il senso collettivo dell'orchestra, scompaginato nella frammentazione in individualità solistiche.

Tutto sembra simbolicamente mettere in scena un copione iper-beckettiano, dove solo la totale dissoluzione del linguaggio celata dal silenzio delle pause anche sterminate, quando il tempo del cronometro umano rallenta a dismisura, può suggerire, ma non pronunziare, una nuova parola.

Ma al di là dell'indubbio interesse artistico e intellettuale dell'operazione cageana, una forma semplificata di tale progetto performativo può essere utile esperienza di lavoro per avviare una seria critica alle forme improvvisate anche da parte di 'non-musicisti'.

In luogo degli strumenti musicali si possono usare oggetti sonori comuni che si hanno appresso, o la voce e i suoni del corpo, si può lavorare su pagine con sequenze di segni-suono di varie dimensioni collocate in campo libero (9), assente il pentagramma, un po' come in molti progetti di notazione per l'infanzia, nei quali spesso una rappresentazione grafica dei suoni più intuitiva, analogica, serve propedeuticamente al futuro approccio alla notazione tradizionale.

Tutta la struttura operativa della partitura cageana può essere mantenuta fedelmente passando, quindi, attraverso la fase ricompositiva e personalizzata della parte di ciascun partecipante all'"orchestra", con successiva sperimentazione sonora della stessa. (Questo, tra l'altro, rende possibile un breve ma interessante percorso di apprendimento della prassi su uno strumento atipico - fogli di carta, chiavi, cerniere, penne ecc., oltre a un utilizzo non verbale della voce - e suggerisce l'importanza di possedere una buona manualità articolativa nel far scaturire suono dagli oggetti; cosa particolarmente interes-

sante in campo musicoterapico essendo proprio l'efficacia nell'articolazione degli elementi sonori ad accendere un circuito relazionale e quindi a far nascere, e a tenere vivo, il dialogo. [Vedi Cage e la sedia nel video scuole di Torino]) (10).

Una volta organizzata la stesura orchestrale del lavoro è interessante far ricoprire a turno il ruolo del solista a tutti i partecipanti all'esperienza, con la consegna di 'dimenticare' la parte, e l'abilitazione a utilizzare in campo liberamente improvvisativo lo 'strumento' del quale ci si è minimamente impraticchiti nella fase precedente. I partecipanti all'esperienza hanno così l'opportunità, uno dopo l'altro, di sperimentare la transizione tra modalità esecutiva di un progetto preordinato, modalità propria della musica che utilizza la notazione come medium per la sua memorizzazione e realizzazione, e ciò che chiameremmo, più opportunamente, composizione estemporanea. La 'conquista' del libero arbitrio, collocata nel quadro di un progetto collettivo che per altro fissa incorruttibilmente le regole di salvaguardia dell'individualità in seno alla collettività - vale a dire approdare all'improvvisazione dopo un percorso iniziatico, se pur limitato nel tempo, che chiede cura del dettaglio, attenzione esecutiva e, soprattutto, rispetto del gioco collettivo - produce nel solista una sorta di crisi della libertà che di norma si manifesta con una forte attivazione delle facoltà d'ascolto e, d'altra parte, con un mettere in fase d'attesa il dinamismo produttivo di suono generalmente sovradimensionato nelle prime esperienze di pratica dell'improvvisazione. È poi assai singolare, in questo specifico caso, l'esercizio a cui è chiamato il solista-improvvisatore in relazione con il prodotto sonoro del collettivo-orchestra. D'abitudine chi improvvisa, sia su forme libere che su strutture preordinate, è istintivamente portato ad aspettarsi dagli altri partecipanti al set reazioni più o meno accentuate conseguenti alle proprie azioni sonore (soprattutto se egli ricopre visibilmente un ruolo di prima-

to solistico), cosa che ovviamente parte dal presupposto che si stia agendo all'interno di schemi convenzionali condivisi dai componenti del gruppo, come avviene in una conversazione estemporanea tra persone che si suppongono appartenenti allo stesso ceppo linguistico. Nel caso del "Concert", sia nella sua forma originaria che nella nostra versione per 'non-musicisti', il solista si trova invece ad operare, e lo sa, al cospetto di una struttura sonora che procede seguendo le proprie regole autonome, assolutamente non reagente ai suoi impulsi (un po' come 'improvvisare' suoni reali o immaginari 'dialogando' con i fenomeni naturali: rumore di onde, vento tra le fronde, pioggia ecc.; esercizio per altro suggerito dallo stesso Cage); quindi è, per certi aspetti, costretto a imparare durante la performance mentre essa si attua; ed essendo chiamato ad un processo di adeguamento e di adattamento a norme continuamente variabili, nessun evento è in sostanza per lui prevedibile, né estrapolando per deduzione dal precedentemente accaduto, né tanto meno procedendo induttivamente alla ricerca di strutture regolari, o ricorrenti.

Questo forzare il musicista in progetti che, nel mentre lo abilitano alla pratica dell'improvvisazione, di fatto lo costringono al totale abbandono delle proprie abitudini e predilezioni, rendendo inutili – più che iconoclasticamente distruggendo – gli abiti precedentemente contratti, significa, per Cage, ricondurlo per mano alla forma infantile; non certo nel senso regressivo del termine, ma come condizione assolutamente da trattenere in vita nelle forme adulte proprio per il suo connaturato impulso verso la sperimentazione del nuovo, e per la sua inesauribile e vorace curiosità verso il dissimile.

Per certi aspetti il percorso dell'esercitazione sul "Concert" cageano si configura, infatti, come un progressivo tracciare una strada che consenta all'ascolto – e quindi all'improvvisazione – di ritrovare la condizione virginale, sorgivamente fanciulla, ma, nondimeno, offre a tale condizione una

struttura di contenimento e di protezione che ne garantisce la sopravvivenza e la fioritura al riparo sia dalle tentazioni di eccessi egoici (tipici dell'età evolutiva), sia dalla pratica di protocolli appresi per condizionamento, e più o meno consapevolmente applicati (caratteristica saliente delle età mature). Questo ci pare lo spirito ideale – se vogliamo utopico – nell'affrontare la pratica del dialogo sonoro improvvisato; un esercizio di tenuta su due livelli: quello in virtù del quale si deve poter agire liberi da strutture pregiudiziali per disporsi alla totale apertura nell'accogliere le istanze dell'altro e ad esse reagire, e l'altro, co-esistente e interattivo, in grado di osservare e osservarsi nel processo comunicativo, sviluppare progettualità e proporre sperimentalmente strutture da praticare.

Se poi tali sperimentazioni diano esiti progressivi o meno, è interrogativo che va sottoposto con paziente costanza al vaglio di un giudizio critico che nessuna scuola, se non l'esperienza pratica, potrà mai orientare.

John Cage era solito ripetere con curioso ma efficace ossimoro: "Mi considero un esperto di ciò che non si conosce".

#### NOTE

(1) Ove il 'non' designa una opportunità di partecipazione all'esperienza anche da parte di chi non possiede una formazione musicale specifica, ma anche un suggerimento ad accantonarla – per quanto possibile – rivolto a chi eventualmente l'avesse (al musicista viene infatti suggerito di lasciare 'a casa' il proprio strumento).

(2) Antoine de Saint-Exupéry, *Il Piccolo Principe*, (cap. XXI).

(3) Henry David Thoreau nacque a Concord, nel Massachusetts, nel 1817. Laureatosi ad Harvard, seguace di R. W. Emerson, fu una delle figure di spicco del movimento trascendentalista. Nel 1845, determinato a mettere in pratica i propri ideali, andò a vivere in una capanna sul lago Walden e vi soggiornò per ben due anni deciso a dimostrare come l'uomo moderno potesse vivere con i propri mezzi a contatto con la natura. Una simile esperienza gli ispirò la scrittura del "Walden", ovvero "La vita nei boschi" (1854), un'opera a metà strada tra il saggio filosofico e il diario che oggi viene unanime-

## ■ Cage J.

*Conferenza su niente, in Silenzio*, Feltrinelli, Milano, 1980.

## ■ Soyinka W.

*Mito e Letteratura nell'orizzonte culturale africano*, Jaca Book, 1995.

## ■ De Saint-Exupéry A.

*Le petit prince*, Gallimard, Paris, 1943.

## ■ Lugo C.

*Le spine del cactus, in Musica&Terapia*, Cosmopolis, Torino, 2004.

mente considerata tra i classici della letteratura americana. Malgrado una vita trascorsa per larga parte in solitudine, Thoreau fu un attento osservatore e critico acuto della società americana a lui contemporanea, dedicando scritti e perorazioni soprattutto al problema della schiavitù. Insieme al "Walden", il suo scritto più famoso e influente è sicuramente "Disobbedienza civile", un opuscolo pubblicato nel 1849 nel quale Thoreau teorizzava l'idea dell'opposizione non violenta che tanto seguito avrebbe avuto nel secolo successivo.

(4) 4'33" tacet (1952), in realtà dedicato a qualsiasi strumento o combinazione di strumenti, è famoso nella versione pianistica di David Tudor.

(5) Una straordinaria trattazione delle fondamentali differenze tra il cosiddetto teatro rituale africano e il teatro come lo intendiamo noi 'occidentali' si trova in Wole Soyinka, "Mito e Letteratura nell'orizzonte culturale africano", Jaca Book, 1995.

(6) Cfr. Claudio Lugo, *Le spine del cactus*, in *Musica e Terapia*, Cosmopolis, 2004.

(7) "Concert for Piano and Orchestra" (1957-58) per 1-15 esecutori in qualsiasi combinazione; il pianista suona il "Solo for Piano" (stessi anni) costituito da 63 fogli mobili eseguibili, tutti o in parte, in qualsiasi sequenza.

(8) In virtù del carattere puramente gestuale dell'azione del direttore del "Concert", per la prima assoluta dell'opera quel ruolo fu assegnato a Merce Cunningham, il coreografo con il quale Cage realizzò numerosi progetti.

(9) Si potrebbe sostituire il pentagramma con un monogramma normalmente in uso per strumenti a percussione, che rappresenta l'altezza dei suoni in tre unici campi; acuto (nota appoggiata sopra la linea), medio (nota centrata sulla linea), grave (nota posta sotto la linea):



(10) In un video che testimonia la realizzazione di un progetto di John Cage con le scuole elementari di Torino nel 1984 lo si vede mentre in una palestra, di fronte a bambini e insegnanti incantati, fa scaturire sequenze di suoni davvero inaspettati e interessantissimi dal semplice gesto di trascinare – ad arte – una sedia appoggiata su di una gamba sola sul linoleum del pavimento.

## La composizione in musicoterapia

*The composition, even of a simple melody, allows the expression of the musical within all of us and promotes the awareness of ones ability to elaborate a musical discussion. All of this, gives the musictherapist an ulterior tool of ivaluation and the possibility of intervening in the development of the patient's musical syntax.*

### Premessa

La composizione, anche solo di una semplice melodia, oltre a permettere di esprimere il musicale insito in noi, consente anche una presa di coscienza dell'elaborato così da dare uno stimolo verso un'ulteriore ricerca e sviluppo del discorso musicale.

Considerato che gran parte del mio lavoro come musicoterapista si svolge a contatto con pazienti psicotici mi è sembrato interessante cercare di applicare le tecniche della composizione durante le sedute di musicoterapia, proponendo di creare un brano con una sua logica a pazienti che hanno una percezione dissociata della realtà.

Ho iniziato a lavorare su questo progetto nel 2000 con pazienti psicotici gravi, ospiti della comunità terapeutica "La Conchiglia" di Monastero Bormida (At), dove tuttora lavoro come musicoterapista.

Per prima cosa ho offerto ad ogni paziente la possibilità di comporre una melodia e le reazioni sono state molteplici: alcuni hanno risposto subito negativamente, altri hanno reagito maniacalmente, per esempio proponendo subito l'intenzione di comporre brani complessi, altri ancora, invece, hanno replicato più adeguatamente.

In ogni caso non è stata fatta una selezione, ogni paziente poteva, se lo desiderava, comporre una melodia, era poi mio compito contenere, sollecitare, sviluppare, potenziare le loro capacità a seconda del caso. Tutto ciò perché il mio intento non era e non è quello di scoprire talenti ma quello di dare ad ogni paziente la possibilità di esprimere se stesso utilizzando le tecniche ele-

**Ho offerto  
ad ogni paziente  
la possibilità  
di comporre  
una melodia  
e le reazioni  
sono state  
molteplici**

## Nella prima fase si stabilisce attraverso quale modalità il paziente vuole esprimersi

mentari della composizione.

L'obiettivo finale è stato quello di creare, in ogni paziente, l'interesse a progettare qualcosa che potesse avere un senso ed

una struttura ripetibile nel tempo. La possibilità di ripetere l'operato è data dal fatto che la musica composta viene scritta, ogni elaborato può diventare l'inizio di un percorso dove l'idea melodica, di volta in volta, prende forma, si sviluppa fino a raggiungere il risultato finale.

Chi lavora a stretto contatto con il disagio mentale si confronta ogni giorno con un mondo dissociato dove la realtà, i valori della vita, le affettività vengono alterate.

Ed è proprio in questo contesto che il lavoro compositivo s'inserisce, nel tentativo di dare un senso a ciò che si elabora, avendo un minimo progetto da sviluppare attraverso una struttura melodica, armonica, formale per raggiungere un risultato compiuto.

Il paziente è quindi "costretto" a dire qualcosa di sé cercando anche di esprimerlo con una certa forma e coerenza.

Nella prima fase si stabilisce attraverso quale modalità il paziente vuole esprimersi; alcuni possono utilizzare la voce ed in questo caso il mio com-

pito è quello di riconoscere ad orecchio i suoni e scriverli sul pentagramma; altri, invece, preferiscono utilizzare il pianoforte ed io scrivo sul pentagramma le

note suonate.

Durante questa fase può succedere che il paziente cominci ad eseguire delle note senza una consecuzione né logica né estetica (saltare ad ogni nota da un registro acuto ad uno grave). (Es. 1)



Es.1

ecc.

Si restringerà allora il campo d'azione fino a quando il soggetto non sarà in grado di produrre qualcosa di gradevole. In questo caso (Es. 2) il paziente aveva la consegna di utilizzare solo le note *do re mi*. Come si può notare c'è il tentativo di rispettare la consegna ma il discorso piano piano perde il senso iniziale, la melodia si allontana dalle tre note. Questo aspetto lo ritroviamo anche nel suo modo di elaborare il pensiero ed esprimerlo verbalmente.

Es. 2



In questo esempio, composto da un altro paziente, si può notare che il limite di tre note favorisce

una variazione a livello ritmico che rende interessante la melodia. (Es. 3)

Es. 3



Considerando il buon esito di questo esercizio, ho aumentato il numero di note da utilizzare, da tre a cinque, ed il linguaggio si è impoverito notevolmente, vedi il brano che segue. (Es. 4)

Es. 4



**Analisi musicale e musicoterapeutica: la musica di Raffaello**

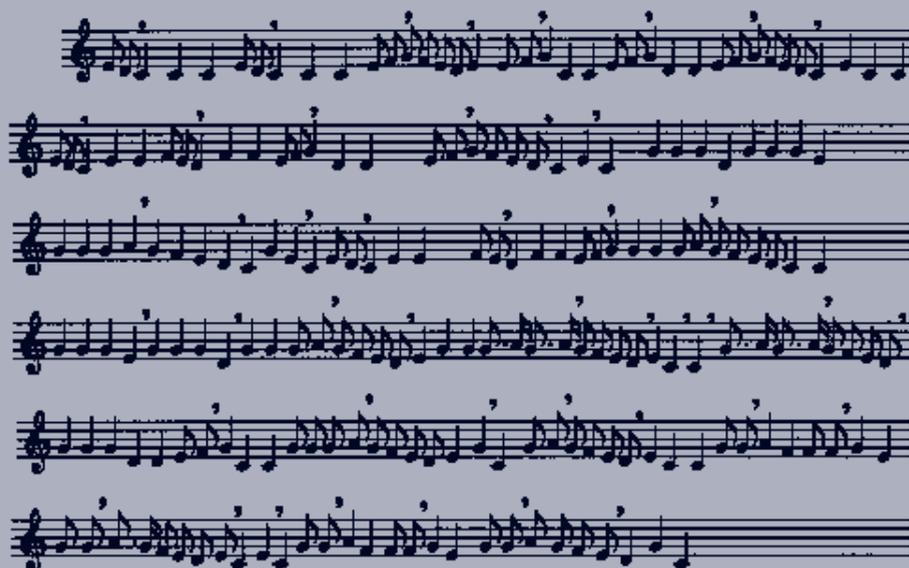
Ogni elaborato viene analizzato seguendo i parametri di un'analisi musicale standard e successivamente si cerca un significato più profondo che ci aiuti a capire meglio il paziente e che ci indichi le variabili d'intervento adeguate.

Questo brano appartiene ad un paziente con una buona musicalità, che esprime le sue idee attraverso il canto. (Es. 5)

## Risveglio

Raffaello

Es. 5



Si è proceduto ad un'analisi dettagliata di ogni inciso:

1)  Primo inciso melodia discendente sulla tonica per grado congiunto nell'arco di una terza maggiore. Ritmo anacrusico, armonicamente 1° grado.

2)  Ripetizione dell'inciso.

3)  Piccolo sviluppo del discorso iniziale parte sempre dalla stessa nota per moto contrario e discendente di una 4° giusta concludendo con una 2° maggiore ascendente. C'è lo sviluppo dell'inciso sia a livello ritmico che melodico.

4)  Ripresa del ritmo iniziale e delle prime tre note del segmento precedente ma cambia la conclusione, arriva alla tonica attraverso un salto di 5° giusta discendente, per la prima volta troviamo un salto che corrisponde alla cadenza perfetta (V°-I°).

5)  Questo inciso rappresenta una sintesi dell'inciso precedente, abbiamo lo stesso ritmo, lo stesso attacco ma una conclusione sulla sopratonica attraverso un salto di 4° giusta discendente con cadenza sospesa (I°-V°) che dà un senso di dinamicità.

6)  Ritroviamo il terzo inciso con aggiunta di due note di tonica attraverso un salto di terza maggiore discendente.

7)  Stesso ritmo iniziale, uguali anche le prime tre note ma la conclusione è sul III° grado attraverso un salto di 3° maggiore ascendente (moto contrario)

8)  Stesso disegno della figura precedente ma partendo dalla sottodominante concludendo con una 3° minore ascendente.

9)  Viene ripreso il 5° inciso

10)  Qui ritroviamo una parte del 3° segmento con una conclusione più lunga ma sempre sulla tonica. Frase di chiusa con cadenza perfetta V° - I°.

11)  Inizia un altro discorso già presente, il salto di 4° giusta discendente ma con una linea ritmica diversa (partenza tetica).

12)  Stesso disegno di prima con una chiusa sulla medianta invece che sulla sopratonica e quindi salto di 3° minore discendente

13)  Ugual disegno di prima ma con un salto di 2° maggiore ascendente finale.

14)  Medesimo ritmo ma la melodia è una successione discendente che dalla dominante va alla sopratonica. È presente un frammento dell'inciso n°3 per aumentazione.

15)  Anche qui lo stesso ritmo di prima ma il disegno melodico ha una funzione di piccola chiusa I° - V° - I° per poi iniziare nel segmento n°16 una sorta di ripresa-sviluppo.

16)  Ripresa del 7° segmento.

17)  Ripresa dell'8° segmento.

18)  Stesso ritmo (che corrisponde a quello iniziale), la melodia parte dalla medianta e sale per grado congiunto di una 3° minore (frammento che troviamo spesso) con la conclusione sulla dominante.

19)  Melodia ascendente di una 2° maggiore e discendente di una 6° maggiore, tutto per grado congiunto. Altro momento di chiusa.

20)  Si riprende il discorso con la ripresa dell'11° e del 12° segmento invertiti, abbiamo prima il salto discendente di 3° minore.

21)  Mentre qui il salto discendente è di 4° giusta.

22)  In questa frase troviamo l'unione di pezzi o di frasi già utilizzate, prima partenza dalla dominante e ritorno alla dominante con un salto di 3° minore.

23)  È molto simile al 19° segmento con un ampliamento sia a livello melodico sia a livello ritmico, troviamo per la prima volta il punto di valore.

24)  Ripresa della prima parte del segmento n° 23 con una sensazione di sospensione non solo melodica ma anche ritmica.

25)  Frase formata per la prima parte dal segmento n° 11 poi viene ribattuta la sopratonica che collega l'ultima parte che corrisponde al 3° segmento.

26)  Variazione del segmento n°22 con una conclusione V° - 1° anziché V° - V°.

27)  Ripresa del segmento n°19 e variazione.

28)  Ritmicamente è una ripresa parziale del 1° segmento, melodicamente è una variazione del 12° segmento.

29)  Variazione del 28° segmento.

30)  Piccole variazioni del solito disegno melodico.

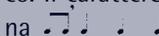
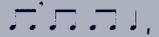
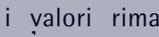
31)  Ripresa del segmento n°28.

32)  Ripresa del segmento n°29.

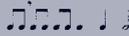
33)  Ritmicamente è stato ripreso il segmento n°10 che concludeva la prima parte, melodicamente parte dalla dominante per finire alla tonica attraverso un salto di 4° giusta ascendente e 5° giusta discendente.

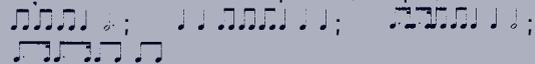
Successivamente si è steso un quadro ritmico, melodico ed armonico che ha aiutato a trovare la chiave di lettura in ambito musicoterapeutico e ci ha fornito gli strumenti per calibrare l'intervento successivo.

#### - Aspetto Ritmico

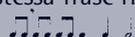
Globalmente si può notare un inizio piuttosto ossessivo che progressivamente lascia spazio ad una maggiore esplorazione del linguaggio ritmico. Il carattere anacrusico inizialmente predomina , poi il discorso continua mantenendo sempre una sequenza da quattro movimenti ma dividendo il 2° ed il 3° movimento , e termina con il ritorno alla sequenza di partenza accompagnata ad un ampliamento dei movimenti, mentre i rapporti tra i valori rimangono sempre metà e doppio .

Da quattro movimenti si passa a sei, ritornando

alla sequenza iniziale ripetuta una volta in più, quasi il paziente si rassicurasse e prendesse coraggio per proseguire il discorso, che continua con una sequenza di sette movimenti  dove troviamo tre rapporti di durata 1/8, 1/4, 2/4. Dopo la prima parte tutta in tempo anacrusico, inizia una seconda parte con ritmo tetico come se il paziente avesse preso sicurezza e si concedesse la partenza in battere. Nella terza parte, si ritorna alla sequenza iniziale, ripetuta per tre volte, che poi viene abbandonata (da questo momento in avanti non la troveremo più) e il discorso ritmico comincia a cambiare con frasi da otto quarti alternate con altre da quattro, cinque, tre ecc.



L'esplorazione è più ardita ma non si allontana molto dall'input iniziale. Verso la fine riesce ad alternare i due ritmi con una maggioranza dell'anacrusico.

Finisce con la stessa frase ritmica che concludeva la prima parte 

#### - Aspetto melodico

A livello melodico ritroviamo spesso la stessa linea, ripresa o spostata su altri gradi della scala. Utilizza sempre le stesse note, ma si evidenzia una maggiore presenza nella prima parte di medianta, sopratonica, tonica e medianta, sottodominante, dominante. Progressivamente allunga le frasi, ma è un'esplorazione per gradi congiunti e solo alla fine della frase si concede qualche salto. Come avviene nel discorso ritmico la linea melodica di ogni inciso è molto simile, in ogni nuova proposta troviamo quasi sempre un frammento di una linea melodica già esistente.

Si muove preferibilmente nell'arco di una quinta, troviamo alcune esplorazioni che toccano una sesta, ma sempre per grado congiunto e mai per salto. I salti da lui utilizzati in ordine di esecuzione sono: 5° discendente, 4° discendente, 3° discendente, 3° ascendente, 5° ascendente (questi sono

i salti presenti nelle finali delle frasi), il passaggio tra una frase e l'altra avviene, inizialmente, per 3<sup>a</sup> ascendente e 2<sup>a</sup> ascendente poi per 4<sup>a</sup> ascendente e 5<sup>a</sup> ascendente.

Vediamo ora quante volte utilizza i vari salti: la 3<sup>a</sup> maggiore ascendente la troviamo 6 volte e sempre con le note *do-mi*; la 3<sup>a</sup> maggiore discendente è presente 8 volte di cui 6 con *mi-do* e 2 con *la-fa*; la 3<sup>a</sup> minore ascendente la troviamo 2 volte con le note *re-fa*; la 3<sup>a</sup> minore discendente 6 volte di cui 5 con *sol-mi* ed una con *fa-re*; la 4<sup>a</sup> giusta ascendente è presente 4 volte sempre con *re-sol*; la 4<sup>a</sup> giusta discendente la troviamo 5 volte sempre con *sol-re*; la 5<sup>a</sup> giusta ascendente 7 volte sempre con *do-sol*; la 5<sup>a</sup> giusta discendente 4 volte sempre con *sol-do*.

#### - Aspetto armonico

A livello armonico tutto gravita sui gradi fondamentali I<sup>o</sup> - V<sup>o</sup>, la ripetitività melodica e la presenza di un frammento melodico anche nelle situazioni nuove avvicina il brano alle caratteristiche del canto popolare per l'infanzia.

Forse per il carattere ripetitivo del brano (melodico-ritmico-armonico) o per gli aspetti ossessivi del paziente, per porre la parola fine è stato necessario l'intervento esterno del musicoterapista altrimenti non sarebbe arrivato ad una risoluzione, perché ad ogni seduta venivano aggiunte altre battute.

#### Alcune riflessioni

Vediamo di ricapitolare e trarre da tutti gli elementi emersi una considerazione conclusiva.

Prima di tutto la musica di Raffaello rispecchia il

suo modo di essere?

In molti aspetti sì: la continua ripetitività ritmico-melodica, il perlustrare con molta cautela nuove melodie, la presenza di una cellula melodica già ascoltata in quasi tutti i segmenti nuovi e il ritmo che non si distoglie molto da un'unica cellula ritmica. Tutte queste caratteristiche le troviamo nei suoi atteggiamenti ossessivi, nel suo modo di affrontare le situazioni nuove molto destabilizzanti, la stessa postura ed il modo di camminare si avvicinano all'andamento ritmico (il busto lievemente proteso in avanti).

#### Il prosieguo del trattamento

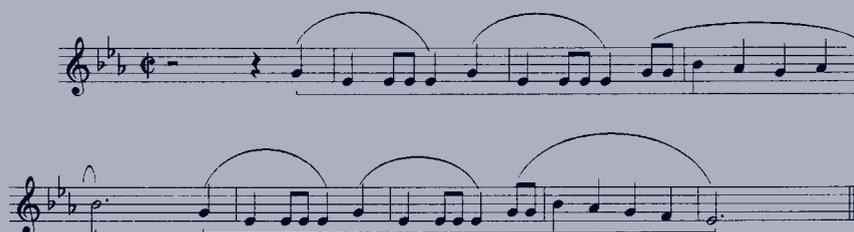
Considerati questi risultati la domanda successiva è stata: ora che siamo arrivati fin qui cosa dobbiamo fare? Quale dev'essere l'intervento del musicoterapista?

Dopo una prima fase in cui il paziente è stato libero di comporre ciò che vuole, si è passati ad una seconda fase in cui il musicoterapista è intervenuto secondo la situazione patologica e la predisposizione del paziente.

Non sempre si ha la fortuna d'incontrare un soggetto come Raffaello che, per quanto ossessivo, ripetitivo ecc., è in grado di proporre una linea melodica piacevole con una certa struttura.

In ogni caso, anche nel momento in cui ci troviamo davanti a pazienti con più difficoltà, bisognerà trovare gli strumenti adatti che gli permettano di potersi esprimere con una certa disinvoltura. Questo esempio riguarda sempre lo stesso paziente a distanza di due anni si può notare il notevole miglioramento in tutti gli ambiti musicali. (Es. 6)

Es. 6



- Analisi formale

**PERIODO**

The image shows a musical score for a period in 2/4 time, written in a key with two flats (B-flat and E-flat). The score is divided into two phrases, A and A'. Phrase A consists of sub-phrases a, a, b, and c. Phrase A' consists of sub-phrases a, a, b', and c'. The notation includes eighth and sixteenth notes, and rests.

Forma semplice di canzone.

- Aspetto ritmico

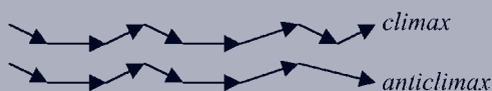
Prevalenza di ritmo dattilico (♩ ♪), variante ritmica sul levare della 2<sup>a</sup> semifrase (♪ al posto di ♩) per compensare l'assenza di crome nelle due battute successive. Le frasi usano lo stesso modulo ritmico.

- Aspetto melodico

Prevalenza del grado congiunto, l'unico salto utilizzato è l'intervallo di 3<sup>a</sup> maggiore discendente e 3<sup>a</sup> minore ascendente, la medianta funziona da perno melodico, la melodia si estende da essa di una 3<sup>a</sup> ascendente e di una 3<sup>a</sup> discendente, abbracciando complessivamente l'intervallo di una 5<sup>a</sup> giusta.

Da notare l'utilizzo del moto contrario all'inizio del terzo inciso nei confronti dei primi due, del settimo nei confronti dei due precedenti e dell'ottavo rispetto al quarto.

Si può individuare una forma "perfetta" di linea melodica con climax raggiunto alla metà precisa del brano (battuta quattro) definendo la seguente linea:



- Aspetto armonico

Questa melodia può essere interpretata in due modi: utilizzando un pedale, che può essere solo di tonica o doppio con la dominante, oppure con cadenza sospesa (I° V°) sul climax melodico.

**Osservazioni Musicoterapiche**

Il brano rispecchia ancora chiaramente le qualità ossessive del paziente che si denota attraverso l'utilizzo prevalente di un determinato ritmo, la maggioranza di gradi congiunti, due soli salti e una nota con funzioni di perno. In questo brano, però, il soggetto è riuscito ad esprimersi con un linguaggio musicale "perfetto" nella forma, nella ritmica, nella melodia e nell'armonia.

Nonostante tutte le sue paure, fobie, manie persecutorie il paziente è riuscito a strutturare una forma musicale, pur rimanendo sempre ancorato ad aspetti ritmici, melodici ed armonici arcaici (ritmo dattilico, grado congiunto, doppio pedale di tonica e dominante, da lui scelto come accompagnamento) ma ha anche dimostrato di sapersi muovere con gusto e, per alcuni aspetti, distaccarsi dal suo stereotipo (l'utilizzo della tonalità *mi* bemolle maggiore).

Come potete ben notare questo è un paziente molto dotato e nell'ultimo suo elaborato si evidenzia un grande miglioramento sia per quanto riguarda la forma, lo stile e la qualità del prodotto musicale che per quanto concerne le sue capacità relazionali, cognitive ed espressive.

Successivamente il paziente ha trascorso un periodo molto difficile a causa di fattori esterni all'ambito comunitario, che lo hanno destabilizzato causando una regressione nella sfera emotiva relazionale ed in quella cognitiva. (Es. 7)

In questo brano c'è un chiaro ritorno alle origini

■ **Abert H.**  
(1955, 1956), *Wolfgang Amadeus Mozart, Il Saggiatore*, Milano, 1984-1985.

■ **Ammaniti M.**  
(a cura di), *Manuale di psicopatologia dell'infanzia*, Cortina, Milano, 2001..

■ **Azzaroni L.**  
*Canone infinito, Lineamenti di teoria della musica*, Clueb, Bologna, 1997.

■ **Barthes R.**  
La grana della voce, in *"L'ovvio e l'ottuso"*, Einaudi, Torino, 1985, pp. 257-266.

■ **Bion W.R.**  
(1962), *Apprendere dall'esperienza*, Armando, Roma, 1972.

■ **Delalande F.**  
*Le condotte musicali, Comportamenti e motivazioni del fare e ascoltare musica*, G. Guardabasso, L. Marconi (a cura di), Clueb, Bologna, 1993.

■ **De Natale M.**  
*Strutture e forme della musica come processi simbolici, Lineamenti di una teoria analitica*, Morano Editore, Napoli, 1978.

■ **De Natale M.**  
*Analisi musicale*, Edizioni Ricordi.

■ **De Natale M.**  
*L'armonia classica e le sue funzioni compositive*, Edizioni Gioiosa.

■ **Dogana F.**  
*Suono e senso*, Franco Angeli, Milano, 1984.

■ **Everett W.**  
Sistemi tonali nelle musiche pop-rock: un'introduzione, in *"Rivista di Analisi e Teoria Musicale"*, Anno 2002, n. 2, pp. 79-114.

Es. 7

\* commento del paziente

in quanto ritroviamo le caratteristiche tipiche dei suoi brani iniziali: tonalità di *do* maggiore, assenza di una divisione metrico temporale, e nuovamente l'impiego di metri liberi. La melodia, anche se un po' confusa, rimane comunque gradevole. Per la prima volta delira anche musicalmente non riconoscendo la propria composizione nel momento in cui gli viene riproposta al pianoforte. Questo particolare è molto importante soprattutto considerando che il paziente, nei periodi migliori, non solo riconosceva la sua melodia ma si accorgeva se veniva suonata in un'altra tonalità e chiedeva di suonarla come l'aveva scritta.

Il percorso doveva avere una svolta, trovare nuove vie, per cui proposi un periodo di pausa compositiva, durante il quale si fece molto ascolto ed analisi formale dei brani ascoltati.

Dopo circa tre mesi ho riproposto un nuovo ciclo di composizioni e lui ha accettato di buon grado. Le nuove produzioni hanno riacquisito una suddivisione metrica regolare ed una linea melodica che rispetta il periodo di otto battute.

Ho così proposto di proseguire con uno sviluppo del tema: il primo risultato è stato quello di un nuovo periodo formato da un tema ed una risposta. Ho spiegato al paziente le tecniche che caratterizzano lo sviluppo, ad esempio le progressioni e, a distanza di una settimana, è riuscito ad elaborare il concetto mettendolo in pratica, come possiamo vedere nel successivo esempio. (Es. 8)

## Es. 8

Quest'ultimo esempio dimostra l'evoluzione del linguaggio musicale del paziente che, pur affetto da un quadro di schizofrenia paranoide, è riuscito ad instaurare con me una relazione ed un rapporto di fiducia tale da permettergli non solo di evolvere il suo linguaggio ma di risollevarsi dopo ogni momento regressivo dimostrando il desiderio di voler continuare l'esperienza compositiva. I risultati raccolti nel corso di questi anni rappresentano il prologo di un percorso che richiede ulteriori tappe e sviluppi tesi a raggiungere obiettivi ancora lontani.

## ■ Fonagy I.

*La vive voix*, Payot, Paris, 1983.

## ■ Fonagy P., Target M.

(1996), *Playing with reality: I Theory of Mind and the normal development of psychic reality*, *International Journal of Psychoanalysis*, 77-217-233.

## ■ Imberty M.

*Suono emozioni e significati*, Clueb, Bologna, 1988.

## ■ Langer S. K.

(1941), *Filosofia in una nuova chiave. Linguaggio, mito, rito e arte*, Armando, Roma, 1972.

## ■ Langer S. K.

(1953), *Sentimento e forma*, Feltrinelli, Milano, 1975.

## ■ Nattiez J.-J.

(1987), *Musicologia generale e semiologia*, R. Dalmonte (a cura di), EDT, Torino 1989.

## ■ Pestelli G.

L'età di Mozart e di Beethoven, in *Storia della Musica*, vol. 7, E.D.T., Torino, 1991.

## ■ Postacchini P.L.

Musica, emozioni e teoria dell'attaccamento, in *“Musica et Terapia”*, Anno 1, n. 3, 2001, pp. 2-13.

## ■ Primadei A., Suvini F.

L'analisi del musicale nelle cure palliative, in *Quale scientificità per la Musicoterapia: i contributi della ricerca*, *Quaderni di musica applicata*, n. 22, PCC Assisi, 2003, pp. 79-88.

## Musicoterapia preventiva in ambito scolastico: un programma sperimentale per lo sviluppo dell'empatia

*In this article we present a scientific research regarding the empathy development. This has involved a specimen of 100 children between 8 and 10 years old. the research shows the effectiveness of "the training for the empathy development", herewith presented, in increasing the empathic ability in children. This training has been studied integrating music therapy, knowledge techniques peculiar to training of emotions and psychobodyly techniques.*

La musica: il linguaggio dell'anima. Nulla che si avvicini così fin quasi a sovrapporsi all'essenza dell'essere umano, niente che gli sia così affine, tanto da potergli dar voce anche nei momenti più incomprensibili ed incomunicabili, quando ogni parola viene meno.

Fin dalle nostre prime esperienze con la musicoterapia in ambito scolastico abbiamo cercato di elaborare una metodologia che sfruttasse la capacità più caratteristica ed esclusiva della musica, quella di agire come elemento di sviluppo affettivo-emotivo e di arricchimento della dimensione interiore e simbolica dell'uomo.

Crediamo infatti che la vera forza della musica, nonché della musicoterapia, stia di fatto nel suo legame inscindibile e privilegiato con l'emozione, che la rende per certi versi unica come disciplina e particolarmente indicata in tutti quei casi principalmente legati a carenze dello sviluppo emotivo-affettivo e difficoltà di gestione e modulazione del proprio mondo interno.

È interessante notare come recentemente la letteratura scientifica in psicologia e pedagogia concordi nel ritenere che alla base dell'aumento del disagio giovanile e delle condotte psicopatologiche in età evolutiva vi sia una difficoltà diffusa di sentire e provare emozioni e desideri. "La noia, la rabbia, le frustrazioni, persino la gioia rappresentano istanze interne che spesso i ragazzi, per

**Crediamo  
che la vera forza  
della musica,  
nonché della  
musicoterapia,  
stia di fatto nel  
suo legame  
inscindibile e  
privilegiato con  
l'Emozione**

## Abbiamo tentato un'integrazione tra musicoterapia ed educazione alle emozioni

motivi educativi, non sanno né riconoscere, né gestire, né esprimere" (Mariani, 2002).

Persino l'OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità) si è espressa a

favore di questa tesi stilando nel 2004 un documento in cui viene definito un nucleo fondamentale di abilità necessarie per la gestione delle relazioni sociali e dell'emotività (life skills), abilità che dovrebbero essere sviluppate all'interno dei progetti di prevenzione del disagio, per la promozione della salute e del benessere psico-fisico dei bambini e degli adolescenti.

Esse sono: la gestione delle emozioni, l'autoconsapevolezza, la gestione delle relazioni interpersonali, la comunicazione efficace, l'empatia, il senso critico, la capacità di problem solving, la creatività.

Sotto questa ottica osserviamo quindi come, al giorno d'oggi, un fattore fondamentale della qualità del servizio scolastico sia poter "offrire al bambino spazi, tempi e modi per esprimersi e raccontarsi anche nella dimensione dell'immaginario, dell'affettività e delle emozioni, in cui egli possa trovare ascolto e possibilità di comunicare, utilizzando anche e soprattutto i linguaggi non verbali" (cit. in Oberegelsbacher, Rezzadore, 2003).

I linguaggi non verbali, il corpo e la musica rappresentano secondo noi canali imprescindibili per promuovere queste abilità emotive che tanta importanza hanno nella prevenzione del disagio e nella promozione del benessere dei bambini.

La comunicazione non verbale, in genere quasi ignorata nella scuola e relegata ad un ruolo marginale persino in tanti programmi di educazione emotiva, riveste in realtà un ruolo fondamentale, permettendoci di toccare i livelli più profondi della comunicazione, il livello dell'emotività, della relazione, dell'identità.

Il corpo è il primo luogo dell'esperienza emotiva. Il lavoro corporeo permette un contatto molto profondo e diretto con le proprie emozioni, con il proprio senti-

re, e consente di focalizzare l'attenzione di ciascuno al proprio interno.

L'utilizzo di tecniche attive che coinvolgono il corpo attraverso l'ascolto, il movimento, la produzione di suoni con la voce, il canto e gli strumenti musicali, favoriscono una reale messa in gioco delle emozioni, permettendo di farne esperienza in prima persona durante i laboratori. Attraverso la musica è possibile entrare in diretto contatto con l'emotività, i sentimenti, la memoria, l'immaginazione, andando a toccare le parti più intime di ognuno e favorendone l'espressione attraverso la libera produzione sonoro-musicale.

Partendo da questi presupposti abbiamo tentato un'integrazione tra musicoterapia ed educazione alle emozioni, proprio in quanto la musica, l'arte e i linguaggi non verbali rappresentano a nostro parere il tassello mancante di un'educazione alle emozioni che riesca a far vivere ai bambini esperienze emotivo-affettive reali, profondamente vissute e significative, e per questo veramente trasformative. Abbiamo cercato di sfruttare al meglio le potenzialità della musicoterapia, nei termini di una prevenzione del disagio e di una promozione del benessere dei bambini: in questo, secondo noi, la musicoterapia trova un suo ruolo preciso e specifico in ambito scolastico come intervento che si rivolge a tutti i bambini senza distinzioni, che non pretende di occuparsi delle singole problematiche che spesso richiederebbero un intervento terapeutico mirato al di fuori dell'ambito scolastico. Un intervento che lavori sulla prevenzione del disagio piuttosto che sulle problematiche già in atto. Un intervento che coinvolga non solo i bam-

bini ma l'intera equipe di docenti, ripercuotendosi positivamente su tutto il sistema scolastico.

La prevenzione cui facciamo riferimento vuole agire su ogni forma di disadattamento ed emarginazione, di condizionamento, di stereotipizzazione, di limitazione (cognitiva, emotiva, espressiva), per uno sviluppo armonico, dinamico, socializzato di personalità libere, creative, disposte al cambiamento. Si tratta di una prevenzione che anticipi l'insorgere dei problemi, stimolando, attivando e incrementando particolari funzioni psicologiche e meccanismi intrapsichici utili per il migliore adattamento all'ambiente.

La nostra esperienza conferma come attraverso la musicoterapia sia possibile lavorare su questo fronte, sostenendo, recuperando, arricchendo la sfera motivazionale, emozionale e relazionale dei giovani, aiutandoli a crescere imparando a sentire e a sentirsi, a diventare degli adulti in grado di ascoltare e conoscere, senza temerlo, il proprio universo interiore.

La musicoterapia offre delle esperienze fondamentali per imparare a riconoscere, modulare e comprendere le emozioni, in sé e negli altri, e proprio per tale motivo può rappresentare un reale e valido strumento di prevenzione e di promozione dei fattori di protezione.

Essa permette l'espressione di contenuti emozionali attraverso l'utilizzo di mezzi non verbali, e la possibilità di dividerli e successivamente rielaborarli all'interno di una dimensione comunicativo-relazionale, attraverso il lavoro di gruppo.

Il gruppo di musicoterapia diventa una vera e propria "palestra", che offre al bambino numerose possibilità di osservare e interagire con gli altri, di lavorare sulle proprie modalità di interazione, di esperire e di esprimere una gamma sempre più ampia di emozioni, grazie soprattutto all'utilizzo dei linguaggi non verbali. Nell'esperienza di gruppo, il bambino può inoltre vedere soddisfatti i propri bisogni emotivi ed iniziare ad occuparsi delle emozioni e dei bisogni degli altri.

## **Il programma sperimentale per lo sviluppo dell'empatia**

Da questi presupposti e dal tentativo di cercare quale potesse essere il reale ruolo della musicoterapia all'interno della scuola abbiamo elaborato il "Programma sperimentale per lo sviluppo dell'empatia", un training che abbiamo realizzato e sperimentato per tutto l'anno scolastico nelle classi quarta e quinta elementare, appositamente strutturato integrando tra loro tecniche proprie della musicoterapia, tecniche psicocorporee e alcune tecniche cognitive prese a prestito dall'educazione alle emozioni.

La nostra attenzione si è focalizzata sulla capacità empatica in quanto componente di fondamentale importanza e momento centrale della cosiddetta Intelligenza Emotiva (Salovey, Mayer, 1990). "L'Empatia è la capacità di immedesimarsi con gli stati d'animo e con i pensieri delle altre persone sulla base della comprensione dei loro segnali emozionali, dell'assunzione della loro prospettiva soggettiva e della condivisione dei loro sentimenti" (Bonino, 1994).

Essa inoltre rappresenta "uno dei meccanismi più importanti che contribuiscono a regolare le relazioni sociali, la comunicazione umana, lo scambio tra simili" (Bonino, Lo Coco, Tani, 1998).

Nell'entrare in sintonia emozionale con l'altro, l'empatia ci fa comprendere il suo mondo, ce ne fa capire il senso, e abbatte automaticamente giudizi, squalifiche e separazioni, che nascono in genere verso ciò che percepiamo come lontano e diverso da noi.

L'empatia crea un ponte tra il nostro mondo e quello altrui e permette di abbattere le difese, consentendoci di esplorare con più coraggio anche il nostro mondo interiore.

Educare all'empatia significa allora educare al rispetto, alla cooperazione, all'apertura, alla sensibilità verso gli altri.

Abbiamo infine riscontrato come le tecniche musicoterapiche si rivelino particolarmente effi-

caci nella promozione di quelle abilità che concorrono allo sviluppo della capacità empatica.

In un programma che intenda sviluppare l'empatia, è assolutamente necessario sperimentare sulla propria pelle queste capacità, e più ancora diventa necessario poter vivere tali esperienze in un contesto di ascolto, di valorizzazione, di rispetto delle diversità, che crei le basi necessarie per mettersi realmente alla prova in una situazione di ascolto empatico dell'altro. La musicoterapia offre tutte queste possibilità: attraverso di essa ci si allena all'incontro, al confronto, all'apertura all'ascolto, alla sospensione del giudizio, ci si esercita a convibrare con l'altro per mezzo della comunicazione sonoro-musicale.

Attraverso l'improvvisazione e il dialogo sonoro si cerca di sviluppare la capacità di sintonizzarsi sulle produzioni sonore e mimico-gestuali dei compagni, le capacità di ascolto e calibrazione e di condivisione di un progetto espressivo; si cerca di accrescere la propria acuità sensoriale, nonché la propria flessibilità. Attraverso la pratica dell'osservazione diretta e partecipe si lavora inoltre sul contatto con le proprie emozioni e sulla congruenza, nonché sul processo di pulizia dei propri filtri percettivi, anch'esso essenziale per lo sviluppo della capacità empatica. (Scardovelli, 1992, 1999)

Da questo punto di vista non abbiamo fatto altro che far vivere ai bambini una tipica esperienza formativa in musicoterapia, cercando di sviluppare in loro tutte quelle capacità proprie di un "buon musicoterapista".

Abbiamo creato una cornice protetta in cui poter vivere in prima persona un'esperienza di comunicazione privilegiata con l'altro, qualitativamente diversa, che apra allo sviluppo di capacità empatiche e di ascolto profondo.

Il corso, oltre alle tecniche specificatamente musicoterapiche di seguito presentate, ha previsto momenti di discussione di gruppo sugli argomenti trattati durante il laboratorio, come il significato e la terminologia delle emozioni, i lin-

guaggi non verbali, l'empatia, l'ascoltare e il sentirsi ascoltati, ecc... Alcuni esercizi sono stati mirati al riconoscimento delle emozioni in sé e negli altri; altre attività hanno portato i bambini a recuperare un'emozione realmente vissuta e ad esprimerla attraverso il canale sonoro-musicale e corporeo; abbiamo utilizzato infine alcuni strumenti cognitivi, tratti dall'educazione razionale-emotiva (Di Pietro, 1992, 1999), utili per lavorare sulla comprensione della diversità dei punti di vista e sull'importanza del non giudizio, basi della capacità empatica.

La gran parte degli incontri è stata però occupata dalle tecniche musicoterapiche dell'ascolto musicale, dell'improvvisazione libera e del dialogo sonoro da noi appositamente adattate per i nostri obiettivi specifici.

### **Ascolto musicale in gruppo**

In questa attività proponiamo ai bambini una sequenza di brani musicali, chiedendo loro di ascoltarli con concentrazione, distesi e a occhi chiusi, prestando attenzione alla propria percezione corporea, al proprio vissuto emotivo e alle immagini evocate dalla musica.

Dopo ogni brano della durata di due minuti circa lasciamo qualche minuto per rispondere per iscritto a queste domande:

- Quali emozioni comunica il brano?
- Qual è stato il mio vissuto emotivo durante l'ascolto?
- Che sensazioni ho provato? Come sta il mio corpo adesso?
- Quali immagini la musica ha evocato in me?
- Che colore daresti a questa musica?

Durante le lezioni successive gli scritti vengono letti, analizzati e commentati in gruppo cercando di portare l'attenzione sul rapporto tra musica ed emozione, alla ricerca di quelli che sono i parametri di base che accomunano questi due fenomeni.

In genere dalla lettura si evince un accordo abbastanza generale sul significato emotivo dei brani, anche perché questi ultimi vengono selezionati da noi proprio per il loro accentuato carattere affettivo-emotivo: triste, allegro, pauroso, rabbioso, rilassante-sereno.

Questo esercizio avvia alla riflessione su come la musica riesca a comunicare a tutto il gruppo la stessa sensazione, e spesso persino le stesse immagini, senza però potercelo dire chiaramente con le parole.

Ogni brano successivamente viene riascoltato più volte fino ad individuare chiaramente i suoi elementi strutturali: l'intensità o livello energetico, il timbro, il tempo-ritmo, gli aspetti spaziali (direzione della melodia, organizzazione), nonché le variazioni di tali parametri.

Si inizia così a capire il collegamento esistente tra significati musicali ed emotivi, ovvero tra le strutture sonore del brano e la risposta emozionale.

Per fare questo in maniera ancora più approfondita si fa continuo riferimento al vissuto corporeo, e proprio attraverso il corpo ogni brano viene via via tradotto, interpretato, agito in prima persona, grazie a svariati giochi e attività, permettendo di fare diretta esperienza di come le emozioni si manifestano, si sviluppano, si modulano, anche attraverso le modificazioni fisiologiche. Tutto questo per far comprendere ai ragazzi come alla base delle emozioni e della musica, come del resto di ogni atto espressivo e comunicativo, ci siano dei parametri globali, primitivi, arcaici, che in qualche modo accomunano il vissuto di ogni persona.

È proprio nel calibrarci su tali parametri (tempo - spazio - energia) che possiamo cogliere, calarci, empatizzare con l'emozione dell'altro, condividerla e magari trasformarla insieme; diventa chiaro così come attraverso il linguaggio del suono e della musica sia veramente possibile comunicare le nostre emozioni e conoscere quelle dell'altro entrando in relazione con esse.

Così, "mentre ascoltiamo la musica impariamo ad ascoltare noi stessi" (Scardovelli, 1992, 1999).

Spesso accade che le risposte emotive dei partecipanti non concordino totalmente. Questo fatto dimostra come ognuno di noi guardi il mondo, e di conseguenza ascolti anche la musica, attraverso particolari filtri percettivi, che a volte portano a interpretazioni diverse della realtà.

In un lavoro che ha per fine lo sviluppo della capacità empatica, le diverse interpretazioni diventano un arricchimento per il gruppo, che ha la possibilità di confrontarsi con un punto di vista diverso dal proprio, arrivando a comprendere come le personali percezioni e convinzioni non siano l'unica realtà possibile. Il lavoro di ascolto di brani musicali in gruppo può quindi favorire la flessibilità mentale, base essenziale della capacità empatica.

A livello operativo, quando tutto questo accade, cerchiamo di mettere a fuoco quella che possiamo definire l'interpretazione emotiva minoritaria (Scardovelli 1992, 1999) di un brano cercando insieme di comprenderla, di chiarirla, di ritrovarla, se è possibile, nei parametri e nella struttura della musica, e di riascoltare quindi il brano sotto questa nuova ottica, iniziando così ad esercitare la propria flessibilità e cercando di empatizzare con la persona che l'ha proposta.

È questo un modo per iniziare ad ascoltare con "altre orecchie", o almeno per iniziare a capire che esistono orecchie diverse dalle nostre, diventando così consapevoli della relatività e soggettività delle proprie percezioni ed emozioni, e della possibilità di modificarle.

### **Giochi di espressività corporea**

Dopo la fase di discussione e analisi, ogni brano ascoltato viene tradotto e interpretato attraverso il corpo, mediante diverse attività e giochi di espressività corporea svolti singolarmente, a coppie oppure in gruppo.

Nel riflettere la musica in forma motoria, il bam-

bino può sentire in modo sottile l'espressività affettiva dell'andamento musicale, è stimolato a una maggiore consapevolezza di sé, delle proprie sensazioni fisiche ed emotive e del rapporto stretto che esiste fra di esse.

Il corpo è la via più facile per fare esperienze emotivamente coinvolgenti e la musica è un potente veicolo di queste esperienze.

Alcune attività hanno come scopo quello di facilitare la capacità di entrare in sintonia con il gesto e il movimento dell'altro: in questi giochi di rispecchiamento attraverso il corpo i bambini trovano un'occasione per uscire dai propri schemi e vivere gesti nuovi, un'occasione per sperimentare concretamente una comunicazione empatica, in cui la disponibilità a entrare nei movimenti dell'altro facendoli rivivere dentro di sé, porta a momenti di ascolto, accettazione e condivisione profonda.

Altre attività permettono invece di affrontare le emozioni forti come la rabbia, l'odio, la paura, emozioni che spesso vengono evitate, soprattutto in ambiente scolastico, perché difficilmente gestibili.

Attraverso il lavoro corporeo è possibile contattare anche le emozioni che più temiamo e nascondiamo; nel momento in cui le esprimiamo e le lasciamo andare in un contesto di gruppo, contenitivo e non giudicante, esse perdono il loro carattere distruttivo.

È possibile imparare ad accogliere ciò che emerge dai bambini senza paura, né censura, né giudizio, per poi canalizzare il tutto verso una direzione rassicurante. Come? Trasformandolo e dandogli forma attraverso suoni, colori, movimenti. In questo modo renderemo i bambini più liberi e più forti, più consapevoli di ciò che vive e si muove dentro di loro, più disposti ad aprire il loro cuore agli altri e al mondo.

### **Improvvisazione sonora musicale libera di gruppo**

Questa tecnica permette di lavorare su diverse

capacità legate all'empatia e alla consapevolezza emotiva, riuscendo a coinvolgere sempre tutti i bambini, in ruoli diversi.

L'improvvisazione libera non necessita di alcuna tecnica specifica, non vi sono regole sulle tonalità o sulle forme musicali da seguire, ma ci si può abbandonare al piacere senso-motorio, simbolico-affettivo di suonare liberamente, esprimendo se stessi in modo immediato. Essa non richiede per definizione la ripetizione di un modello, ma un contatto con la propria creatività e autenticità.

È un modo per esprimere le proprie emozioni e quindi se stessi nel qui ed ora.

Tramite l'improvvisazione è possibile entrare in contatto diretto con le dinamiche della nostra vita emotiva e intellettuale più profonda, e condividerla con gli altri.

Grazie all'improvvisazione musicale è possibile prendere contatto con il proprio mondo interno, avendo così la possibilità di osservarlo, di conoscerlo, di annetterlo, di non viverlo come estraneo o incomprensibile, e soprattutto di comunicarlo agli altri, arricchendosi in questo scambio reciproco.

Le improvvisazioni vengono svolte in gruppetti di 4 o 5 bambini più uno dei due conduttori. Il resto della classe ha il compito di scrivere sul proprio "Quaderno di viaggio" l'osservazione che in seguito nella fase di verbalizzazione verrà letta ai compagni.

La consegna con la quale invitiamo i bambini all'esperienza sottolinea sempre alcuni punti fondamentali:

- Il non verbale: per comunicare non si usano le parole ma i suoni, la musica, la voce e il corpo.
- L'espressione di sé: invitiamo ad esprimere qualcosa di se stessi, invitiamo all'ascolto di sé, all'autenticità e al contatto con le proprie emozioni.
- L'ascolto dell'altro: invitiamo ad ascoltare gli

altri, ad affidarsi alle loro proposte, a valorizzare i loro contributi, a riprendere le loro modalità espressive, invitiamo a cercare una relazione con gli altri. Invitiamo all'empatia.

Attraverso l'improvvisazione si può fare esperienza di come grazie all'ascolto e alla valorizzazione dei contributi dell'altro, si possano raggiungere momenti positivi di armonia e di condivisione profonda: dal disordine che in genere caratterizza le prime improvvisazioni o i primi momenti di un'improvvisazione, si può assistere al sorgere di un ordine spontaneo proveniente dall'interno del gruppo: un ordine musicale che è indice di un conquistata armonia relazionale tra i bambini.

Dei due conduttori musicoterapisti, uno partecipa all'improvvisazione in una situazione alla pari con i ragazzi, l'altro non partecipa e osserva dal di fuori. Questo ci permette di avere un doppio punto di vista:

- poter star dentro alla situazione relazionale e sentire a livello empatico cosa passa all'interno del gruppo che improvvisa, quali sono le emozioni in gioco e quale la nostra risonanza emotiva;
- avere contemporaneamente un'ottica esterna, poter osservare in modo più distaccato i contenuti e le dinamiche che emergono durante l'improvvisazione.

Questa modalità di lavoro consente di dare dei rimandi importanti ai ragazzi mantenendo entrambi i punti di vista.

Durante l'improvvisazione, il gruppo degli osservatori ha il compito di scrivere sul proprio "Quaderno di viaggio" l'osservazione accurata dell'improvvisazione.

Chiediamo ai bambini di descrivere:

- la musica prodotta dai compagni prestando attenzione ai parametri sonoro-musicali (intensità, timbri, scelta degli strumenti, ritmi,

melodie, ecc.) e all'evoluzione della musica durante l'improvvisazione; parametri questi che sappiamo essere portatori di senso, specchio delle emozioni e delle relazioni in gioco.

- La relazione fra i partecipanti e il loro comportamento non verbale (postura, posizione spaziale, tono muscolare, espressione del viso, sguardo, ...).

Sottolineiamo sempre come sia estremamente importante non dare giudizi sull'accaduto ma darne una descrizione oggettiva, per poi offrire durante la verbalizzazione dei rimandi chiari che aiutino i compagni a riflettere sull'esperienza vissuta e a prendere coscienza delle proprie modalità di ascolto, comunicazione e relazione.

I bambini nello scrivere le osservazioni si allenano così ad esprimere emozioni e pensieri in modo non giudicante e rispettoso dei diversi punti di vista, esercitano l'osservazione fine e attenta del comportamento non verbale e della comunicazione sonoro-musicale, iniziano ad assumere la prospettiva di ciascun agente l'interazione, tentando di comprendere e sentire su di sé l'emozione che ciascuno di essi ha sperimentato.

Ad ogni improvvisazione segue un momento di verbalizzazione che consente di prendere distanza e consapevolezza delle esperienze emotive vissute in gruppo.

Le possibili domande di facilitazione rivolte ai partecipanti per guidarli nel racconto del loro vissuto, sono le seguenti:

- Cosa è successo?
- Ti è piaciuta questa esperienza? Com'è stata: liberatoria, frustrante, gratificante,...? Perché?
- Che sensazioni, impressioni hai avuto?
- Com'era la musica che abbiamo creato?
- C'era sintonia? Il gruppo si è trovato? Quando, dove, come?
- C'è stata comunicazione? In momenti particolari?

- Si sentivano tutti i suoni?
- C'è stato ascolto? Di sé, dell'altro?
- Sei entrato in sintonia con qualche persona in particolare?

Segue il confronto con il punto di vista esterno: vengono lette le osservazioni scritte dai compagni e c'è il rimando da parte dei conduttori. Questo aiuta i bambini a prendere coscienza delle proprie sensazioni ed emozioni anche quando queste non sono del tutto riconosciute.

### Dialogo sonoro

La tecnica del dialogo sonoro è forse la più adatta ed efficace nel far esercitare i bambini a cogliere e a rispondere empaticamente alle emozioni provate ed espresse dall'altro; essa permette inoltre di sviluppare le capacità di ricalco e sintonizzazione, essenziali per lo sviluppo dell'empatia. Attraverso il dialogo sonoro invitiamo due bambini ad entrare in relazione nel qui ed ora attraverso il suono, il gesto e la musica, anziché con le parole, comunicando tra loro, ascoltandosi e stimolando la propria capacità di entrare in empatia con l'altro, cercando di comprendersi il più possibile ad un livello profondo.

Come per le improvvisazioni, al dialogo sonoro segue una fase di verbalizzazione centrata sui vissuti di ognuno, sulle eventuali difficoltà ad ascoltare e a sintonizzarsi con l'altro e sul confronto con il punto di vista degli osservatori.

Quando un dialogo sonoro funziona, l'esperienza di poter esprimere un'emozione attraverso il linguaggio non verbale, dandogli forma attraverso il suono, e di poterla così condividere con l'altro sentendosi accolto, ascoltato, rispecchiato, si dimostra un'esperienza profonda e gratificante, che può veramente farci sperimentare il concetto di empatia.

È possibile però non riuscire ad accogliere veramente i messaggi dell'altro, non provando alcuna

risonanza emotiva nei suoi confronti. Questo ci dà comunque la possibilità di iniziare a prendere consapevolezza del nostro "non ascolto", incominciando a riflettere sulle nostre eventuali difficoltà nell'entrare in relazione con l'altro.

In entrambi i casi il dialogo sonoro si dimostra un'esperienza privilegiata che consente la sperimentazione, l'osservazione e la presa di coscienza delle personali modalità interattive, diventando occasione per l'ampliamento delle stesse.

### Il ruolo del conduttore

Parlando di educazione alle emozioni una particolare attenzione va data al ruolo del conduttore in quanto facilitatore delle relazioni del gruppo-classe e dell'espressione dei bisogni, delle idee, delle emozioni dei bambini.

Nel nostro ruolo di conduttori del training abbiamo posto particolare attenzione nel cercare di veicolare anche attraverso il nostro stile di conduzione quelle capacità che volevamo trasmettere: accettazione, autenticità, ascolto ed empatia. Non è sufficiente infatti utilizzare tecniche e metodologie particolari se queste non sono veicolate e mediate da atteggiamenti empatici e da sufficienti capacità di sintonizzazione affettiva con i bambini, tali da creare un contesto di fiducia e accettazione reciproca, in cui sia possibile l'espressione libera e autentica delle emozioni su cui si andrà a lavorare.

È essenziale che il conduttore che vuole educare all'empatia si dimostri egli stesso empatico nel suo modo di condurre, di ascoltare e di parlare al gruppo.

Le eventuali incongruenze tra quello che propone e il suo comportamento durante il lavoro, vengono colte dal gruppo, anche se spesso a livello inconscio, e rischiano di compromettere il lavoro svolto.

### La ricerca

Abbiamo voluto sottoporre il nostro lavoro a una ricerca scientifica che ne verificasse i reali risulta-

ti, non solamente attraverso una verifica qualitativa, come in genere avviene, ma attraverso dei test che valutassero la reale efficacia del training nell'accrescere l'empatia nei bambini, la loro capacità di riconoscere le emozioni in sé e negli altri e la loro vicinanza affettiva rispetto alle emozioni altrui.

In questi ultimi anni, grazie all'autonomia nella scelta del Piano di Offerta Formativa, la scuola ha potuto organizzare un'enorme quantità di proposte e nuove iniziative. Questo ha determinato la coesistenza di esperienze educative e formative di alto livello accanto a iniziative mal organizzate e senza chiare finalità, confondendo spesso le idee sul vero significato di un'educazione alla salute in ottica preventiva.

"Spesso la prevenzione, in ambito musicoterapico e arteterapico, viene confusa con il superfluo, con il di più di quanto sia previsto, richiesto, disposto. Si oscilla tra la sopravvalutazione (il lusso) e la minimizzazione, quindi rinunciabile, rimandabile [...] Dare alla prevenzione il giusto significato vuole dire portarla dalla penombra alla consapevolezza, e quindi, alla operatività di ciascuno" (Oberegelsbacher, Rezzadore, 2003).

Per evitare interpretazioni riduttive e talvolta erronee, crediamo si debba iniziare a lavorare sulla credibilità, sulla serietà dei progetti, e conseguentemente anche sulla verifica della validità del modello operativo proposto, per fornire spunti di riflessione su quali siano gli interventi più necessari da introdurre nella scuola, e per incentivare un continuo miglioramento delle tecniche e delle metodologie messe in atto.

Il modello a cui abbiamo fatto riferimento per la strutturazione del training e della successiva ricerca è quello multidimensionale di Bonino, Lo Coco e Tani (1998), che analizza lo sviluppo evolutivo delle diverse forme di empatia in stadi di complessità crescente.

Secondo questa prospettiva, la risposta empatica, a partire da una tendenza di origine filogenetica, si evolve nel corso di tutta la vita sia attraverso la comparsa di forme di mediazione cognitiva progressivamente più sofisticate, sia grazie all'aumento di quella disponibilità, primariamente affettiva, a fare propri gli stati emotivi di un altro. È importante comprendere come, sullo sviluppo di tale disponibilità, svolgano un ruolo fondamentale le esperienze socio-affettive e relazionali che l'individuo compie nel corso della sua vita. Le interazioni interpersonali emergono quindi come fondamentale terreno di scambio in cui gli individui ampliano le loro esperienze relazionali, confrontandosi con gli altri e imparando a distinguere e sperimentare un orizzonte sempre più ampio di reazioni emotive, sia in se stessi che negli altri (Bonino, Lo Coco, Tani, 1998).

Proprio sulla convinzione che l'empatia possa essere educata punta la nostra ricerca, che vuole verificare l'effettivo sviluppo della capacità empatica in seguito alle esperienze vissute in prima persona dai bambini durante il corso.

La ricerca ha coinvolto 104 bambini frequentanti la quarta e quinta elementare, suddivisi in un gruppo sperimentale (56 bambini) che ha partecipato al corso, della durata di 20 incontri settimanali di un ora ciascuno, e un gruppo di controllo (48 bambini) che non vi ha partecipato.

Durante la prima fase della ricerca, comune al gruppo sperimentale e a quello di controllo, sono stati somministrati il Questionario di Sicurezza e Protezione (QSP), il Test di valutazione multidimensionale dell'autostima (TMA) e il Social Emotional Dimension Scale (SEDS), utili per testare l'omogeneità dei gruppi rispetto alle variabili da essi considerate.

Per valutare l'efficacia del training è stata successivamente somministrata ai bambini di entrambi i gruppi una Prova sull'empatia, all'inizio dell'anno scolastico (test) e verso la sua fine (retest).

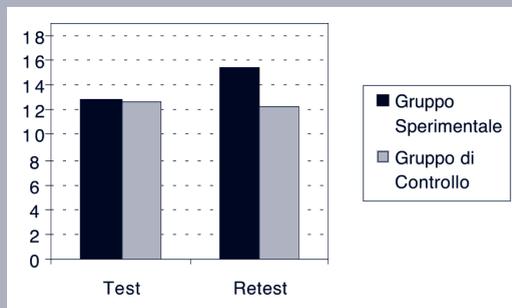
La Prova sull'empatia ricalca una tipologia di strumenti, spesso utilizzata in letteratura, che consiste nel mostrare ai bambini degli stimoli emotigeni che incentivino l'esplicitarsi di risposte empatiche. Il nostro tentativo è stato quello di rendere questi stimoli il più possibile coinvolgenti per i bambini e vicini all'esperienza quotidiana. Per questo abbiamo realizzato 4 storie videoregistrate in ciascuna delle quali il protagonista prova una diversa emozione (gioia, tristezza, rabbia, paura). I filmati sono contenutisticamente sovrapponibili alle vignette proposte da Albiero e Lo Coco, testate sulla popolazione italiana (2001). Alla visione di ciascun filmato segue una breve intervista in cui si chiede ai bambini di esplicitare:

- D1- Che cosa prova il protagonista della storia e in che misura.
- D2- Che cosa hanno provato loro vedendolo e in che misura.
- D3- Perché hanno provato quell'emozione vedendo il protagonista.

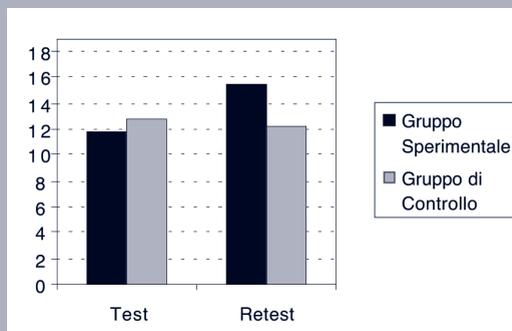
Le risposte dei bambini vengono codificate utilizzando l'ECSS (Empathy Continuum Scoring System; Strayer, 1987) che permette di ottenere un Punteggio di empatia (che oscilla tra 0 e 19) dato dall'integrazione tra il punteggio di corrispondenza affettiva (che sarà tanto più alto quanto più l'emozione che il bambino dice di provare sarà simile in tipo e intensità a quella che attribuisce al protagonista della storia, D1, D2) e quello di attribuzioni cognitive (che sarà tanto più alto quanto più saranno maturi i processi cognitivi che mediano la risposta empatica, D3). L'efficacia del training è stata valutata confrontando i punteggi conseguiti, nella fase di test e di retest, dai bambini del gruppo sperimentale e dai bambini assegnati al gruppo di controllo.

I risultati hanno fornito un riscontro molto positivo rispetto all'efficacia a breve termine del training, nell'accrescere la capacità empatica in riferimento a ciascuna delle emozioni considerate: gioia [f(1,100)=10.41, p<.01],

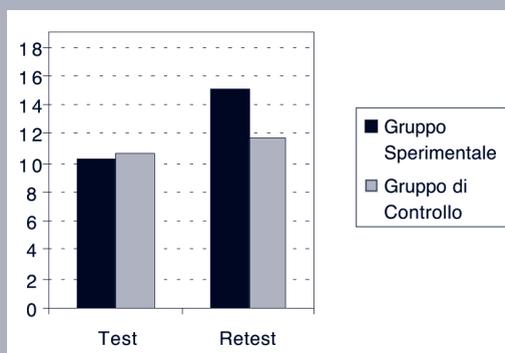
tristezza [f(1,100)=22.1, p<.01],  
 rabbia [f(1,99)=22.1, p<.01],  
 paura [f(1,99)=22.1, p<.01].



Effetto interazione nella gioia



Effetto interazione nella tristezza



Effetto interazione nella rabbia

■ **Albiero P., Lo Coco A.**  
*Designing a method to assess empathy in italian children*, in A.C. Bohart, D.J. Stipek (Eds.) *Constructive & destructive behavior, implications for family, school & societ*, APA, Washington DC. 2001.

■ **Bonino S.**  
 (a cura di), *Dizionario di psicologia dello sviluppo*, Einaudi, Torino, 1994.

■ **Bonino S., Lo Coco A., Tani F.**  
*Empatia. I processi di condivisione delle emozioni*, Giunti, Firenze, 1998.

■ **Di Pietro M.**  
*L'educazione razionale-emotiva*, Erickson, Trento, 1992.

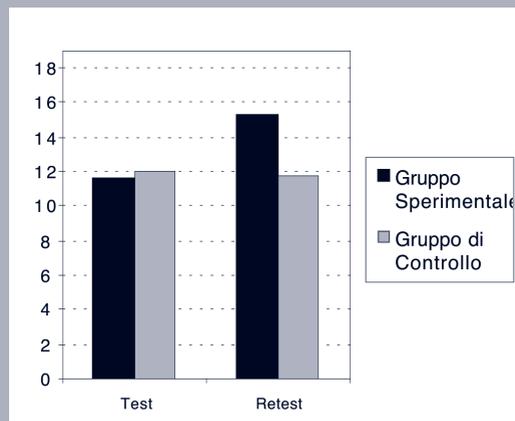
■ **Di Pietro M.**  
*L'ABC delle mie emozioni*, Erickson, Trento, 1999.

■ **Gaita D.**  
*Il pensiero del cuore: musica, simbolo, inconscio*, Bompiani, Milano, 1991.

■ **Mariani U.**  
*Costruire il benessere personale in classe*, Erickson, Trento, 2002.

■ **Marmocchi P., Dall'Aglio C.**  
*Educare le life skills*, Erickson, Trento, 2004.

■ **Oberegelsbacher D., Rezzadore G.**  
*Il potere di Euterpe*, Franco Angeli, Milano, 2003.



### Effetto interazione nella paura

In dettaglio il training sembra aumentare le capacità dei bambini di condividere affettivamente le emozioni provate dagli altri e di utilizzare dei processi cognitivi più maturi per interpretarle: focalizzandosi sul vissuto emotivo degli altri, mettendosi nei loro panni (role taking) e considerando la loro prospettiva (perspective taking). Tale miglioramento non avviene invece nel gruppo di controllo, che, non avendo partecipato al corso, mantiene i punteggi ottenuti al tempo t1 e al tempo t2 grosso modo intorno alla stessa media. Non si rintraccia alcun effetto dovuto all'apprendimento del compito o alla crescita dei bambini che potrebbe comportare un complessivo aumento dei punteggi in entrambi i gruppi.

In particolare, l'efficacia del corso nell'accrescere la responsività empatica e la vicinanza affettiva dei bambini rispetto alla rabbia, sembra essere un risultato interessante. Solitamente infatti la rabbia è un'emozione con cui difficilmente i bambini empatizzano, perché considerata "a rischio" in quanto provoca importanti cambiamenti nel sistema di self-control (Stayer, 1980). Possiamo ipotizzare quindi che il fatto di familiarizzare con la rabbia durante il corso, e quindi in un ambiente protetto, sicuro e contenitivo, abbia reso questa emozione più controllabile agli occhi dei

bambini e quindi più gestibile anche nella relazione empatica.

Complessivamente quindi i risultati ottenuti sono estremamente positivi e coerenti con le aspettative dello studio e ci spingono con maggiore entusiasmo verso il consolidamento di una metodologia di lavoro che possa offrire ai bambini reali esperienze di accrescimento del proprio benessere psicofisico, in un'ottica preventiva.

■ Salovey P., Mayer J.  
*Emotional intelligence. Imagination, Cognition, and Personality*, 1990.

■ Scardovelli M.  
*Il dialogo sonoro*, Cappelli, Bologna, 1992.

■ Scardovelli M.  
*Musica e trasformazione*, Borla, Roma, 1999.

■ Strayer J.  
*A naturalistic study of empathic behaviors and their relation to affective states and perspective-taking skills in preschool children*, Child Development, 1980.

■ Strayer J.  
*Picture-story indices of empathy*, in N. Eisenberg, J. Strayer (Eds), *Empathy and its Development*, Cambridge University Press, New York, 1987.

## Musicoterapia e Riabilitazione: una esperienza gruppale integrata

*The experience of music-therapy here I report in absolut the first journey of group realized with psychiatric patients in istitutional field inside the department of psychiatric riabilitation of an hospital-university firm "P. Giaccone" of Palermo directed by professor Daniele La Barbera.*

*Of the point epistemic- methodologic with the word "integrated music-teraphy" we refer to an integration of techincs used (music-terapic, cognitival and expressival), but to theoretical different models: the first music-therapic-Benenzoniano, the other psychodinamic - analitic group. The integration of both guided the experieence, consenting to catch that important variables caractirized the processing of music-terapical treatment in thegroup and throuth the group.*

Nel settembre del 2003 si è attivato presso la Unità organizzativa 4002 di Riabilitazione psichiatrica e Psicologia Clinica dall'Azienda Ospedaliero Universitaria "P. Giaccone" di Palermo, diretta dal Prof. Daniele La Barbera, un "Laboratorio di Musicoterapia"

### Le origini del gruppo

Nel settembre del 2003 si è attivato presso la Unità organizzativa (U.O.) 4002 di Riabilitazione psichiatrica e Psicologia Clinica dall'Azienda Ospedaliero Universitaria "P. Giaccone" di Palermo, diretta dal Prof. Daniele La Barbera, un "Laboratorio di Musicoterapia". Tale iniziativa è stata rapidamente accolta e condivisa dai medici strutturati, dagli operatori e soprattutto dagli utenti fruitori del servizio.

Seguendo le indicazioni teorico/applicative in cui la musicoterapia stessa trova fondamento ed in linea con le esigenze di cura dei pazienti e di economia dell'azienda ospedaliera, prende l'avvio, nel Dicembre dello stesso anno, un percorso musicoterapico integrato, la cui peculiarità consta appunto nella adozione di tecniche pertinenti alla riabilitazione psichiatrica come quelle musicoterapiche e cognitive.

Si costituisce in tal modo un gruppo di musicoterapia integrata, formato da utenti psichiatrici in

## Il Gruppo viene istituito puntualizzando aspetti strutturali e dinamici precisi

fase di remissione sintomatologica, ricoverati in regime di D.H. (Day Hospital) presso la nostra U.O. ed inseriti in percorsi riabilitativi.

I Criteri adottati per la

selezione del gruppo sono stati:

- la capacità di verbalizzazione;
- una capacità introspettiva anche minima;
- la gravità dei disturbi (non devono essere riscontrabili né acuzie, né sintomatologie floride);
- l'assenza di aggressività agita.

Non hanno costituito un vincolo all'inserimento nel gruppo:

- il possesso di abilità musicali;
- il possesso di capacità simboliche, ovvero la capacità di fare collegamenti tra la musica e la propria vita emotiva. Tali attitudini possono infatti svilupparsi nel corso del trattamento, anzi, possono diventare elementi di valutazione positiva di un trattamento musicoterapico.

### Caratteristiche del gruppo

Il Gruppo viene istituito puntualizzando aspetti strutturali e dinamici precisi, nell'ottica di un modello più funzionale possibile alle finalità che la riabilitazione psichiatrica si propone.

In questa prospettiva si è preferito configurare tale esperienza gruppale come: "Gruppo Chiuso" con un numero di utenti iniziale limitato ad 8 e non riformato anche nel caso di abbandoni. Tale scelta è stata attuata per evitare interferenze dannose ai fini della coesione e dello sviluppo del gruppo stesso.

### Criteri per la composizione del gruppo

Si predilige il criterio della Eterogeneità. I pazienti differiscono infatti per:

- età (la media è di 34 anni);
- sesso (3 uomini e 5 donne);

- livello culturale;
- condizione socio- economica;
- capacità espressiva;
- livello di funzionamento psichico (in termini di frammentarietà e disgregazione del Sé).

### Metodologia

Avendo come costanti le indicazioni prima descritte circa le caratteristiche del gruppo, tutte le sedute si attengono a degli standard strutturali e procedurali che rendono possibile il processo terapeutico/riabilitativo e che insieme costituiscono il "SET-SETTING" degli incontri, intendendo il SET come lo scenario della psicoterapia: luogo, orario, cadenza degli incontri, durata dell'incontro; il SETTING come formazione del conduttore, la teoria di riferimento, la teoria della prassi, il taglio osservativo.

### Il set/ting

Il percorso musicoterapico ha avuto una durata di 12 mesi; gli incontri hanno avuto cadenza settimanale; la durata del singolo incontro è di 90 minuti.

Le sedute si tengono presso i locali della nostra U.O. di Riabilitazione Psichiatrica e Psicologia Clinica con la seguente disposizione: assetto circolare e presenza di uno strumentario "ORFF", appositamente allestito su un tavolo quadrato. Tra i supporti tecnici ci si è avvalsi dell'ausilio di un registratore e di una videocamera; quest'ultima è stata introdotta successivamente a causa della resistenza da parte di qualche membro del gruppo.

Gli operatori presenti nel gruppo sono tre, ognuno con un ruolo ben preciso:

- diagnosi (psicosi non altrimenti specificata; disturbo dell'adattamento; schizofrenia paranoidea; disturbo bipolare in personalità borderline; disturbo delirante);

- Conduttore: musicoterapeuta/psicologo.

Ruolo: gestire l'ascolto e i codici di comunicazione non verbale, il riconoscimento del proprio ISO e quello del gruppo, facilitare la comunicazione tra i pazienti e l'emersione dei nodi conflittuali e disturbanti, individuare le dinamiche transferali e controtransferali riutilizzabili nella restituzione sonora, gestire il flusso emotivo e aiutare il gruppo nella riformulazione costruttiva dei nodi conflittuali evidenziati.

- Co-conduttore: tecnico della riabilitazione psichiatrica.

Ruolo: sostenere le scelte del conduttore, facilitare l'apertura e rafforzare i canali di comunicazione nei pazienti in difficoltà, contenere l'acting out di qualche membro per consentire il mantenimento delle regole del setting.

- Osservatore: psicologo, in formazione psicoterapica.

Ruolo: supportare la coppia terapeutica nella compilazione del protocollo relativo alla singola seduta, svolgere la funzione di "memoria storica" ed in "itinerario" del gruppo, contribuendo al processo di valutazione del trattamento attraverso osservazioni ed insight e ponendosi come lente distaccata del processo terapeutico.

## OBIETTIVI

Partendo dall'analisi dei bisogni di ogni singolo paziente, sempre nel rispetto di un'ottica terapeutico/riabilitativa, sono stati individuati diversi obiettivi da raggiungere in differenti momenti del processo musicoterapico integrato.

Obiettivi a breve termine:

- migliorare la capacità di socializzazione;
- sviluppare il senso di fiducia nei confronti del setting e del gruppo;
- migliorare le abilità di coping (saper affrontare le situazioni).

Obiettivi a medio termine:

- aumentare la consapevolezza di sé e degli altri;
- migliorare le abilità di comunicazione;

- aiutare il paziente a far fronte a problemi della vita quotidiana, a questioni familiari, a cambiamenti di vita;

- facilitare il riconoscimento dei propri vissuti emotivi potenziandone l'autoespressione;
- migliorare l'accettazione dei vissuti corporei;
- migliorare l'allenza terapeutica;
- facilitare la visualizzazione dei propri nodi conflittuali attraverso il sonoro;

Obiettivi a lungo termine:

- rafforzare l'io attraverso l'utilizzo di meccanismi di difesa più adattivi;
- incrementare la capacità di introspezione;
- sviluppare l'attività simbolica attraverso i collegamenti tra musica, attività espressive e i propri vissuti emotivi;
- acquisire modelli di comportamento più adattivi e soddisfacenti;
- curare la creatività nella propria vita;
- scoprire la propria capacità di autoguarigione;
- promuovere il benessere psico-fisico.

## Accertamento e Valutazione

Sin dal momento della selezione degli utenti sono stati presi in considerazione criteri per l'accertamento e la valutazione; vi è stata infatti la raccolta di informazioni relative ai precedenti trattamenti terapeutici del paziente, alla sua storia familiare, alle sue aspettative riguardo al gruppo e all'attività riabilitativa.

Nella valutazione si possono distinguere tre fasi:

- fase iniziale:

si caratterizza per due filoni valutativi specifici, corrispondenti il primo all'ambito cognitivo (somministrazione dello S.T.A.I. e del VADO) e clinico (studio dell'andamento clinico, farmacologico e della frequenza dei ricoveri), il secondo all'ambito "espressivo-sonoro" (compilazione della scheda anamnestico sonora e di una valutazione iniziale sonora di ogni soggetto, finalizzata alla determinazione dei criteri di inclusione

ed esclusione). Fanno parte di tale fase l'osservazione musicoterapica mirata ed il bilancio psico-musicale;

- fase in itinere:

prevede i protocolli di osservazione redatti alla fine di ogni incontro, i colloqui con i familiari, eventuali videoregistrazioni, registrazioni, i colloqui individuali, le riunioni di equipe tra tutti gli operatori coinvolti nel progetto globale terapeutico/riabilitativo.

- fase finale:

comprende i colloqui con i familiari, i retest, il monitoraggio degli interventi clinici e farmacologici e la frequenza dei ricoveri di ogni singolo soggetto.

### Procedura di trattamento

Lo stile di conduzione è stato semidirettivo ma flessibile nello stesso tempo, per adattarsi via via ai bisogni emergenti dal gruppo stesso.

### Struttura della seduta:

Lo svolgimento della seduta segue tre fasi e precisamente: riscaldamento, sviluppo, chiusura.

Per ciascuna fase sono state impiegate tecniche musicoterapiche e cognitive specifiche.

Tra quest'ultime è stato impiegato l'IPT: un programma strutturato per la riabilitazione del paziente psicotico, i cui sottoprogrammi sono stati utilizzati in maniera differenziata adeguatamente alle fasi del trattamento.

Il materiale tematico che il gruppo porta viene sviluppato secondo una sequenza che va dal musicale al verbale e/o dal verbale al musicale.

- I Fase:

La fase di riscaldamento si apre quasi sempre con una discussione verbale attivata sia dai pazienti, che riportano esperienze o vissuti personali, sia dai conduttori, che possono rivolgere ai membri del gruppo domande o richieste specifiche per introdurre le attività pianificate.

Le tecniche cognitive e musicoterapiche impiegate sono: l'IPT, l'Improvvisazione sonora e/o vocale e l'ascolto di brani sonori attivanti.

- II Fase:

Nella fase di sviluppo vengono suggerite ai pazienti attività espressive attraverso le seguenti tecniche: improvvisazione strumentali, drammatizzazioni sonore e non, role playing sonori e non, rappresentazione sonora dei ruoli familiari, narrazioni di fiabe inventate dal gruppo, sottoprogrammi dell'IPT.

- III Fase:

Nella fase di chiusura si effettuano restituzioni sonore attraverso la tecnica del riascolto e della improvvisazione strumentale da parte di: Musicoterapeuta da solo, Musicoterapeuta e gruppo, solo gruppo.

La fine della seduta è caratterizzata da un rituale di saluto accompagnato da vocalizzazioni, ciò al fine di favorire il flusso energetico ed il senso di appartenenza.

### Processualità del trattamento

Coerentemente con i bisogni del gruppo e con gli obiettivi prefissati, si è configurato, nel corso del trattamento, un processo di cambiamento che ha coinvolto il gruppo attraverso l'attivazione di importanti "fattori terapeutici".

Tali fattori, che sono stati ben visualizzati dalla teoria gruppoanalitica, vengono qui riproposti in virtù delle forti corrispondenze che questi trovano all'interno di un setting analogico come quello musicoterapico.

I principali fattori terapeutici evidenziati nel gruppo attraverso le produzioni sonore e le verbalizzazioni sono: risonanza, rispecchiamento, identificazione, autorivelazione di sé.

Con tali termini ci si riferisce prevalentemente alle esperienze (per lo più inconscie) che accadono fra tutti i membri del gruppo. Qualcosa degli

- **AA.VV.**  
*DSM- IV, Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*, Masson, Milano, 1995.
- **Benenzon R. O.**  
*Manuale di musicoterapia*, Borla, Roma, 1992.
- **Bruscia K. E.**  
*Modelli di improvvisazione in musicoterapia*, Ismez editore, Roma, 2000.
- **Di Maria F., Lo Verso G.**  
(a cura di) *La psicodinamica dei gruppi Teorie e tecniche*, Raffaello Cortina, Milano, 1995.
- **Di Nuovo S., Lo Verso G., Di Blasi M., Giannone F.**  
(a cura di) *Valutare le psicoterapie La ricerca italiana*, Franco Angeli, Milano, 1998.
- **Ferrara C., Raglio A.**  
(a cura di) *Musicoterapia e Ricerca*, Phoenix, Roma, 2000.
- **Foulkes S. H.**  
*Analisi terapeutica di gruppo*, Boringhieri, Torino, 1967.
- **Inzerillo F.**  
Fattori terapeutici trasformativi gruppoanalitici, in atti del Convegno, *Sofferenza e Trasformazione*, Alia (Palermo), 2000.
- **Inzerillo F., Santonocito M.**  
Trasposizione della griglia di osservazione e valutazione di un setting analitico in un ambito musicoterapico, atti del V° *Convegno nazionale di musicoterapia*, Rimini, 2003.
- **Lecourt E.**  
*Analisi di gruppo e musicoterapia: il gruppo e il sonoro*, Cittadella Editrice, Assisi, 1996.

altri - un racconto, un suono, la scelta di uno strumento - evoca elementi propri interni che consentono a ciascuno di guardarli, osservarli e conoscerli meglio. Tutto ciò è collegato al reciproco e continuo comunicare qualcosa di sé agli altri e al guardarsi tramite gli altri; ne conseguono alcuni fenomeni tipicamente gruppali quali ad esempio il ricordare all'improvviso un sogno, un episodio, un proprio vissuto mentre l'altro parla. Dunque è possibile che il processo trasformativo intervenga anche su quei soggetti particolarmente isolati ed introflessi. Ciò è reso possibile da tutti quegli elementi attinenti alla comunicazione non verbale che supportano il contenuto verbale.

Nel momento in cui il gruppo appare più consolidato e coeso, interviene quale fattore di trasformazione, l'autorilevazione di sé: è come se ogni soggetto riuscisse a comunicare qualcosa di sé agli altri attraverso l'agire e la drammatizzazione, si riesce cioè ad immettere nel setting grupale (inteso come area protetta intermedia tra mondo interno e realtà esterna) i propri nodi patologici.

In questo modo si agiscono e si mobilitano le proprie emozioni intollerabili, non dicibili, si allenta notevolmente la tensione psichica (catarsi) e attraverso la dimensione simbolica e immaginaria prodotta dall'elemento sonoro-musicale e narrativo, il disagio, i sintomi e la sofferenza dei soggetti possono cominciare a narrarsi e a trovare forma e significato. All'interno del percorso processuale il gruppo assolve due differenti funzioni: ora quella contenitiva, ora quella nutritiva.

Attraverso tale alternanza nel gruppo inizia a configurarsi un vero e proprio "campo relazionale" o per meglio dire un "campo co/transferale sonoro -musicale", visualizzabile a livello sonoro attraverso la dissolvenza delle dissonanze iniziali e del caos sonoro che regna nelle sedute iniziali, e la creazione di un unico ritmo, un ritmo collettivo, in cui ognuno tuttavia riconosce la propria

produzione sonora, ma, al tempo stesso, quella degli altri e con più intenzionalità la condivide, apportandovi elementi anche di variazione, segno che si inizia a concepire una dimensione di cambiamento. Metaforicamente parlando si intravede una sia pur larvata pensabilità del futuro.

■ Lo Verso G.

*Le relazioni oggettuali, Fondazione della psicologia dinamica e clinica*, Bollati Boringhieri, Torino, 1994.

■ Lo Verso G., Venza G.

*Cultura di gruppo e tecniche di gruppo nel lavoro clinico e sociale in psicologia*, Bulzoni editore, Roma, 1984.

■ Lo Verso G.

*Clinica della gruppanalisi e psicologia*, Bollati Boringhieri, Torino, 1989.

■ Manarolo G.

*L'angelo della musica Musicoterapia e disturbi psichici*, Omega Edizioni, Torino, 1996.

■ Manarolo G., Borghesi M.

(a cura di) *Musica e Terapia*, Cosmopolis, Torino, 1998.

■ Mc Williams N.

*La diagnosi psicoanalitica*, Astrolabio, Torino, 1999.

■ Napolitani D.

*Individualità e gruppaltà*, Boringhieri, Torino, 1987.

■ Postacchini P. L.,

Ricciotti A., Borghesi M.  
*Lineamenti di musicoterapia*, Carocci, Roma, 1997.

■ Stern D.

*Il mondo interpersonale del bambino*, Bollati Boringhieri, Torino, 1985.

■ Winnicott D. W.

*Gioco e realtà*, Armando, Roma, 1972.

## Dal Caos all'armonia

*The article, through a parallelism between Benenzon's music therapy model and Jung's psychoanalytic theory, suggests the utilization of sound not only to make the communication easy, but also as a real language. Music and sound can voiced all that is unutterable through a symbolic language. The universality of music, the existence of "sound archetypes" inside collective unconscious and the symbolic meaning of music are powerful therapeutic means. So the music therapy session can become a psychotherapeutic session in which, through complex unconscious dynamics it's possible to reach self changes.*

**Il concetto  
di strutturazione  
del sé riporta  
per analogia alla  
strutturazione  
del caos,  
al passaggio  
dal disordine  
all'ordine**

Il concetto di strutturazione del sé riporta per analogia alla strutturazione del caos, al passaggio dal disordine all'ordine. Ed è per questo che ho cercato di interpretare il percorso di strutturazione del sé come metafora del passaggio dal caos all'ordine, o viceversa quest'ultimo come metafora della strutturazione del sé. Questi due percorsi paiono lontanissimi, ma in realtà l'idea del mondo che si struttura è dentro di noi, e si può dire che sia una nostra produzione o forse una nostra proiezione.

Ed ancora, ho cercato di porre in relazione questi percorsi con quello che si attua in musicoterapia, in cui si ripercorrono attraverso produzioni, destrutturazioni e ristrutturazioni sonore, le tappe del passaggio dal caos all'armonia. Già Schön nel 1993 parlava della musica come di un modo attraverso cui è possibile organizzare il disordine "in quanto linguaggio che - come vedremo - è specializzato nella mediazione delle emozioni e svolge un ruolo di ordinatore".

Ho cercato di osservare tutto ciò applicando, e ponendo a confronto, due modelli di musicoterapia, tra i 5 accreditati a livello mondiale: il modello Benenzon, che pone l'accento sugli aspetti relazionali, avendo una solida base psicodinamica, ed il modello di Mary Priestley, di matrice analitica Junghiana.

## Tra le energie dinamiche presenti nell'inconscio vi è quello che Benenzon definisce ISO

All'interno di ciascuno di noi sono presenti, affondati nel mare della nostra psiche, dei relitti sommersi; molti di loro nascondono dei tesori. Freud ci ha inse-

gnato che i "rimossi", cioè quanto vi è di inaccettabile per la nostra coscienza (i conflitti irrisolti) vengono "affondati" nell'inconscio.

Tuttavia l'inconscio non si limita a contenere solamente i rimossi, ma è qualcosa di estremamente più complesso. Comprende infatti tutta la sfera dell'attività psichica che non raggiunge la coscienza.

Il contenuto dell'inconscio però non è immobile e statico, ma dinamico, in continuo movimento e influenza, modificandosi continuamente, la nostra vita psichica condizionando così il nostro agire.

Tra le energie dinamiche presenti nell'inconscio vi è quello che R. Benenzon (1997) definisce ISO (identità sonora), ed in particolare i nostri archetipi sonori, tutto ciò che abbiamo ereditato geneticamente (ISO Universale); le esperienze sonoro-musicali durante la gestazione ed il parto (ISO Gestaltico). Tali energie sono in continuo movimento (l'ISO è un concetto dinamico) e si arricchiscono, durante la nostra vita esperienziale, il nostro vissuto sociale e culturale, di altre energie (ISO culturale) che si trovano ad un livello superiore, pre-conscio. Le energie presenti nell'inconscio si reggono secondo i principi di quello che Freud definisce "Processo primario": caratteristiche di tale processo sono l'atemporalità (non esistono né passato, né futuro, tutto è presente) e tutto è governato da processi pre-logici (non si basa sui principi di contraddizione, non esiste né affermazione, né negazione: tutto è, tutto si muove solo in base a maggiori o minori possibilità di scarica).

C.G. Jung (1993) introduce nuovi elementi, che ritiene "appartengano alla struttura stessa dell'in-

conscio": gli archetipi. Questi sono delle "forme, dei modi di essere ereditati della funzione psichica". Essi corrispondono in qualche modo ai "Modelli di

comportamento" (come il modo innato degli uccelli di fare il nido). Ma nello spazio della psiche soggettiva il corrispettivo del sopra descritto "Archetipo biologico" diventa più complesso: come in una soluzione satura le molecole si dispongono grazie a leggi molecolari, in cristalli, così gli archetipi organizzano a livello inconscio gli elementi in modo da farli apparire come configurazioni tipiche.

Uno degli archetipi più comuni è quello dell'Anima (o Animus nella donna), sorta di "personificazione dell'inconscio". I miti sono delle trasposizioni drammatiche di questi archetipi.

L'archetipo viene spesso rivestito da Simboli. Il Simbolo è per Jung "la migliore formulazione possibile di qualcosa che è relativamente sconosciuto, che non possiamo descrivere altrimenti". Ad esempio, il simbolo della Croce esprime un fatto ancora ignoto, mistico e trascendente, incomprensibile. Il simbolo ci permette di creare dei ponti tra il noto e l'ignoto, permettendo così alla psiche di realizzare tutte le proprie potenzialità.

Il simbolo è vivo solo finché porta di sé un significato profondo, finché mantiene la tensione dentro di sé; quando il significato viene alla luce mantiene solo un valore storico. Nel simbolo ognuno vede ciò che la sua potenza gli permette di vedere.

I simboli sono pluridimensionali, ed esprimono relazioni quali terra - cielo, spazio - tempo, immanente - trascendente: come la cupola che è ad un tempo simbolo con una faccia diurna ed una notturna, una rivolta al cielo ed una riflessa sulla terra. Così i mandala. Il simbolo contiene perciò in sé una tensione tra gli opposti.

Tra gli archetipi vi sono anche le immagini archetipiche sonore, che hanno il carattere di atemporalità (vedi processo primario) e sono "equivalenti sonori di storie e figure mitiche che rientrano nell'inconscio collettivo". Per Benenzon sono differenti dal concetto di ISO Universale, essendo descritte da Jung come "Immagini". Senza dubbio vi è però una stretta correlazione tra le due.

Tra le storie mitiche vi sono i miti cosmogonici. La musica è spesso descritta come forza creatrice. Il suono "creatore" nasce dalla lotta tra opposti: Luce - buio; Vita - morte.

*Il mito della creazione: gli aborigeni australiani fanno risalire la creazione del mondo al "tempo del sogno", un'epoca in cui gli "antenati", esseri ancestrali, iniziarono a percorrere la terra camminando lungo le "vie dei Canti": essi cantavano il nome di tutte le cose, ed il loro canto le faceva nascere. Ecco attribuito al suono il potere di "forza creatrice"; ed ecco che il suono e la danza rievocano ogni giorno gli antenati con la loro energia vitale, facendo sì che la vita continui a prosperare.*

L'influenza della cultura nella civiltà occidentale cristiana crea un'incontro - scontro tra l'emozione e la "mathesis", la razionalizzazione. (Eggebrecht, 1987). Ed ecco "La creation du Monde", balletto di D. Milhaud del 1923; "Così parlò Zarathustra", poema sinfonico di R. Strauss del 1895; "La creazione", oratorio di F.J. Haydn del 1798.

La creazione rappresenta la fine del Caos, con l'ingresso nell'universo di una forma, di un ordine. È la creazione stessa che in una certa ottica crea il Caos perché poi questo possa essere ordinato, e con l'evoluzione del Caos inizia il tempo.

La musica porta in sé quindi un linguaggio simbolico, di un qualcosa di non diversamente esprimibile, che contiene una tensione tra gli opposti.

La simbologia che porta in sé esprime l'inesprimibile, la sua tensione la proietta tra il noto e l'ignoto, il conosciuto e la scoperta. Pur essendo intelligibile (la capiamo) è intraducibile (Strauss 1964); si lascia alle spalle i concetti: è un mondo non raccontato con le parole. È Universale, in quanto esperienza comune a tutti. Il suo significato non è univoco come la parola, dove le associazioni sono stabili, non c'è biunivocità tra significante e significato (La parola suona, cioè significa; la nota risuona, cioè "È". Il significato della nota è la nota stessa. Tanto è che per descrivere una musica si utilizzano parallelismi tattili, visivi, chinestesici). (Eggebrecht, 1987)

Questo suo valore simbolico permette alla musica di dare un nome alle emozioni (i simboli sonori, le sopra descritte immagini archetipiche sonore).

Il soggetto che entra in comunicazioni con l'altro utilizzando la musica utilizza quindi un linguaggio simbolico.

La psiche attraverso il simbolo (che, come abbiamo detto precedentemente, contiene dentro di sé gli opposti) porta il soggetto a quella che Jung chiama "Individuazione di sé": questa è un processo di integrazione interiore (soggettiva), cioè un'identificazione con il Sé, la parte più autentica di ciascuno di noi. Creando "ponti con l'ignoto", come abbiamo detto, i simboli permettono alla psiche di realizzare le proprie potenzialità, di trovare nuove possibilità di convivenza degli opposti.

Ma l'individuazione di sé è anche un processo relazionale che permette un migliore adattamento alla realtà. L'emozione espressa attraverso il simbolo musicale, armonizzandosi ed integrandosi con la realtà, permette di adattarci ad essa. Rendendo dicibili le emozioni, permette che queste possano essere vissute in modo non distruttivo. Ad esempio, la "rabbia" espressa attraverso una produzione sonora ad alta intensità, è più accettabile ed è veicolata alla costruzione di una

produzione sonora. Premessa fondamentale dell'individuazione, secondo Jung, è proprio la possibilità di relazione costante e di confronto.

Nella seduta di gruppo (o individuale) si crea l'ISO gruppale (o di interazione) (Benenzon, 1997). La produzione sonora, inizialmente aleatoria, è segno di una produzione che provoca il cambiamento, in quanto la produzione casuale è ricca di creatività. La successiva organizzazione della produzione sonora crea l'armonia. Viene così favorito il processo di individuazione attraverso la relazione, ed un miglior adattamento alla realtà, con conseguente effetto preventivo primario. La seduta di MT diventa così metafora cosmica della strutturazione del caos.

■ Benenzon R.

*La nuova Musicoterapia*,  
Phoenix, Roma, 1997.

■ Heggebrecht H.H.

*Il senso della musica*,  
Il Mulino, Bologna, 1987.

■ Jung C.G.

*La vita simbolica*, Bollati  
Boringhieri, Torino, 1993.

■ Levi C., Strauss

*Il crudo e il cotto*,  
Il Saggiatore, Milano, 1966.

■ Romano A.

*Musica e psiche*, Bollati  
Boringhieri, Torino, 1999.

■ Schön A.

*L'interpretazione dei suoni*,  
Borla, Roma, 1993.

■ Watzlawick P.

*Pragmatica della  
comunicazione umana*,  
Astrolabio, Roma, 1971.

a cura di Luca Zoccolan

## ■ Manuale di Musicoterapia

### **Teoria, metodo e applicazioni della musicoterapia**

Gerardo Manarolo, Cosmopolis, Torino, 2006.

La musicoterapia trova ormai applicazione in numerosi contesti clinici ed è altresì oggetto di un crescente interesse anche da parte degli ambiti scientifici maggiormente attenti alla verifica dei processi e degli esiti. Tuttavia proprio tale attenzione evidenzia i limiti attuali della disciplina. Infatti a fronte di innumerevoli testimonianze cliniche la riflessione inerente i presupposti teorici, il metodo, la verifica appare ancora fragile. Esiste una frattura, una soluzione di continuo all'interno dell'ambito teorico e fra questi e l'ambito applicativo, tale frattura non consente, a tutt'oggi, l'elaborazione di un quadro concettuale sufficientemente formalizzato. Quali sono le ragioni di questa fragilità concettuale?

La multidisciplinarietà della musicoterapia presenta, per forza di cose, un contesto teorico poco integrato, più frutto di accostamenti, inoltre non sempre si osserva una congruenza tra le premesse teoriche enunciate e la prassi che ne consegue; tale ultimo aspetto appare connesso alla difficile, se non a volte impossibile, traduzione dell'elemento sonoro/musicale all'interno delle categorie psicologiche utilizzate dai differenti 'modelli' musicoterapici, categorie peraltro imprescindibili.

Il Manuale di Musicoterapia di Gerardo Manarolo, frutto di una pluridecennale esperienza in ambito clinico e formativo, propone il superamento di tali criticità attraverso la proposta di un chiaro iter metodologico ed il recupero di uno stretto rapporto con la dimensione clinica ed esperienziale. Infatti solo in questo modo può essere avviata l'integrazione fra le diverse teorie che compongono la musicoterapia e fra queste e gli aspetti applicativi e di metodo.

Il Manuale consente di accedere ad un chiaro

percorso metodologico, congruente con le teorie di riferimento, che in fase applicativa può permettere di evidenziare tipologie di fruizione sonoro/musicale e tipologie di trattamento musicoterapico; tali tipologie possono per l'appunto costituire occasioni di integrazione fra le diverse componenti della musicoterapia e altresì favorire lo sviluppo di una disciplina maggiormente autonoma e solida sul piano della teoria e dei metodi.

## ■ Musicoterapia e professione tra teoria e pratica. Dal primo contatto alla supervisione

Rolando Omar Benenzon, Luigi Casiglio, Maria Emerenziana D'Ulisse, Il Minotauro, Roma, 2005.

Com'è noto, la musicoterapia non ha ancora in Italia un riconoscimento giuridico. Questo significa che non esistendo un albo professionale italiano, pur esistendo, invece, diversi modelli teorici di riferimento, non sono ancora stati identificati dei parametri, sia scientifici che professionali, che possano considerarsi validi per tutti i professionisti di musicoterapia. Ciò rischia di lasciare ampio spazio, all'interno della professionalità del musicoterapista, a interventi e modalità operative basate su costrutti teorici molto più soggettivi che oggettivi. Questo volume («opera molto ricca e complessa», come lo definisce Pier Luigi Postacchini in apertura della sua Prefazione) è concepito innanzi tutto come presentazione, guida, messa a punto e approfondita riflessione per orientare i professionisti della musicoterapia, e coloro che intendono diventarlo, nel loro lavoro e nella loro relazione d'aiuto. Il testo è diviso in due parti. La prima è una presentazione di tipo teorico dedicata alla definizione e chiarificazione dei termini "musica" e "terapia" all'interno del contesto musicoterapico, alla specificazione della distinzione tra musicoterapia attiva e musicoterapia recettiva e alla descrizione dei modelli riconosciuti nel panorama scientifico internazionale. A ciò si affianca una presentazione dei principali riferi-

menti teorici, tratti dal mondo della psicologia, cui si riferiscono i vari modelli. La seconda parte si sofferma ampiamente sugli elementi pratici della professione: il contratto terapeutico, la valutazione, la distanza terapeutica, la costanza terapeutica e la supervisione. Il libro ha tra i suoi obiettivi principali quello di permettere al lettore un approccio operativo alle molteplici difficoltà che la musicoterapia richiede di affrontare e superare per poter essere attuata in modo proficuo ed efficace, senza però evitare di stimolare in lui la formazione di radicati atteggiamenti di responsabilità, rispetto e sensibilità nell'avvicinarsi alla persona del paziente. Il volume offre a coloro che intendono operare nel campo della musicoterapia, o a coloro che già lo fanno, un'occasione e uno stimolo per una riflessione sulle loro conoscenze teoriche e le abilità comportamentali e professionali.

#### ■ In viaggio attraverso la Musicoterapia (Scritti di musicoterapia)

Pier Luigi Postacchini, *Cosmopolis*, Torino, 2006.

Presento con piacere questa nuova fatica editoriale di Pier Luigi Postacchini nella quale egli ha voluto ripercorrere in modo critico la propria trentennale esperienza in musicoterapia; implicitamente, così facendo, egli ha anche affrontato il graduale processo che ha portato all'affermazione della musicoterapia in Italia. Il contributo di Postacchini risulta particolarmente interessante proprio nel momento in cui la musicoterapia italiana incontra un fortunato sviluppo; egli ha partecipato ed originariamente contribuito al dibattito che in questi anni ha accompagnato il percorso evolutivo del movimento musicoterapeutico ed ora analizza in modo attento gli aspetti più significativi della propria traiettoria personale.

Non ho la competenza necessaria per entrare nel merito di svariati problemi affrontati nel volume; reputo tuttavia particolarmente significativi alcuni

"passaggi" descritti nel libro: il superamento del rischio della medicalizzazione della musicoterapia, l'integrazione fra modelli teorici psicodinamici e pratica musicoterapeutica, la proposta dei concetti di armonizzazione e sintonizzazione...; non meno apprezzabile la preoccupazione formativa documentata in diversi contributi del volume.

Nel contesto della musicoterapia italiana, ricco e variegato, si sente la necessità di riflessioni critiche sul rapporto sempre complesso fra teorie, metodi e tecniche. Il lettore non può non restare impressionato dall'efficacia con cui il volume mette a confronto concetti teorici e pratica clinica, favorendo la comprensione dei presupposti teorico-metodologici che stanno alla base delle applicazioni della musicoterapia; le riflessioni di Postacchini, espresse in stile fermo e chiaro, riescono bene a farci capire come spesso si operi senza tenere nel dovuto conto i processi fondamentali che sottostanno all'intervento pratico. Analizzando attentamente alcune parti del testo, si coglie lo sforzo con cui l'autore ha affrontato negli anni, in piena autonomia, alcuni nodi critici che fondano la tenuta e la solidità dello statuto della musicoterapia:

il moltiplicarsi delle "pratiche" e delle applicazioni (adatte alle più diverse circostanze e situazioni) non può rinunciare ad un ancoraggio rigoroso alla teoria, pena l'illusione che la "sistematizzazione" possa spontaneamente scaturire da strategie operative eterogenee.

Per tutti questi motivi mi sembra che il contributo, puntuale e intelligente, di Postacchini vada ben oltre la semplice presentazione e discussione di un percorso personale. Esso costituisce uno strumento particolarmente utile per quanti si occupano di musicoterapia: la semplicità dello stile e il rigore espositivo ne fanno tanto un "documento" sulla musicoterapia italiana quanto uno efficace strumento di formazione.

*dalla presentazione del Prof. Pio E. Ricci Bitti  
Dipartimento di Psicologia - Università di Bologna*

## ■ A.I.M.

Associazione Italiana dei Professionisti della MT  
Lettera aperta a Soci e simpatizzanti

Vi inviamo alcune informazioni relative all'attività svolta dal Consiglio Direttivo dell'A.I.M. e vi invitiamo a contattarci inviandoci proposte e suggerimenti.

1 Vogliamo innanzitutto annunciare che, come deliberato nella recente Assemblea di settembre, sarà presto attivata la Segreteria organizzativa.

La segretaria sarà a disposizione dei Soci al numero di telefono e alla email che entro il mese di Gennaio '06 saranno inserite nel Sito [www.aiemme.it](http://www.aiemme.it) con indicati gli orari di reperibilità.

È una modalità che consentirà di avere informazioni in tempi rapidi ed efficienti e permetterà di poter mantenere un contatto diretto con l'Associazione.

Dalla segreteria potrete ricevere richieste di integrazione o di chiarimento di quanto inviato, non inviato e/o non pervenuto. In merito vi chiediamo di collaborare al fine di poter raccogliere tutti i dati necessari per poter svolgere un ottimale lavoro di informazione interna.

2 È stato definito un protocollo in accordo con il Colap relativo alle modalità con le quali stipulare una Assicurazione di R.C. e contro infortuni da parte dei musicoterapisti iscritti all'A.I.M. Le quote sono indicate in un minimo di €65 ed un massimo di €90 annuali che si aggiungeranno alla Quota Associativa A.I.M.

I Soci saranno liberi di scegliere se sottoscrivere tale proposta o assicurarsi con altre modalità.

3 Stiamo definendo l'indice e i contenuti della Guida del Professionista A.I.M. nella quale

descriveremo in maniera accurata che cosa è per noi la musicoterapia, chi è il musicoterapista, dove e come può lavorare, quali sono i Criteri Formativi, i Criteri di Accesso all'Associazione, i Criteri di Aggiornamento, il Codice Deontologico e Regolamenti interni ed un elenco dei musicoterapisti dei Formatori e dei Supervisor divisi per Regione.

Riteniamo che la Guida possa divenire uno strumento estremamente efficace per potersi presentare presso Enti ed Istituzioni, Centri e Associazioni, sia in ambito pubblico che privato, per promuovere la attività di musicoterapia con serietà e rigore.

Faremo tutto il possibile perché la Guida del Professionista possa essere ultimata entro la metà del prossimo anno e presentata alla prossima Assemblea.

4 Stiamo inoltre lavorando ad una pubblicazione con un autorevole Editore che possa essere centrata sui contenuti del recente Congresso Internazionale da noi promosso e organizzato, in collaborazione con la E.M.T.C., presso il Dipartimento di Psicologia di Bologna.

Intento di tale pubblicazione è quello di proporre e approfondire temi e contenuti che possano essere utili e apprezzati dai Professionisti della musicoterapia e più in generale proposti all'area socio sanitaria a cui prevalentemente ci rivolgiamo.

Riteniamo siano maturi i tempi per compiere un salto di qualità nelle proposte Professionali, Formative, di Ricerca e nelle Pubblicazioni.

Il testo in preparazione sarà un segnale ulteriore in questa direzione.

5 Proseguono i contatti e le relazioni con la E.M.T.C.

Come sapete abbiamo recentemente ospitato a Bologna l'Assemblea annuale dei Rappresentanti delle Associazioni Professionali di Musicoterapia di 25 Paesi europei che hanno

in tale occasione approvato i criteri generali che informeranno la definizione dei criteri relativi ai Registri Europei di Musictherapist e Supervisor.

Il processo che porterà alla definizione di tale percorso è lungo e complesso e si svolgerà parallelamente al percorso di Riconoscimento della Musicoterapia nei vari paesi europei. La maggior parte dei paesi europei è infatti come nel nostro paese, ancora in attesa di un Riconoscimento professionale.

6 In merito al percorso per il Riconoscimento, questo è un periodo molto intenso di riflessioni e scambi anche con altre associazioni di musicoterapia (è stato deciso di proseguire il lavoro iniziato nel pregresso di Bologna) e di altre discipline che hanno una situazione simile alla nostra. La legge promulgata dalla Regione Campania in merito all'attività e alla formazione in Musicoterapia (troverete a giorni il testo delle legge e un commento in merito sul sito) sta favorendo un dibattito anche istituzionale sulla situazione italiana.

7 Vi informiamo che congiuntamente alla Confiam abbiamo organizzando l'Esame di Idoneità che consente l'accesso al Registro A.I.M. dei musicoterapisti. L'Esame è svolto in data 10 Febbraio 2006 presso Dipartimento di Psicologia della Università di Bologna. La Commissione esaminatrice è stata composta dal Prof. Pio Enrico Ricci Bitti, da 2 membri A.I.M. (Presidente e Vicepresidente) e da 2 Membri indicati dalla Confiam.

8 Vi invitiamo infine a visitare il nostro Sito [www.aiemme.it](http://www.aiemme.it)  
Stiamo cercando di aggiornare con tempestività e continuità questo spazio in modo tale che possiate essere informati in tempo reale di quanto viene definito e stabilito internamente all'Associazione.

9 Vi invieremo come di consueto copia della Rivista Musica et Terapia, valido strumento di aggiornamento per i Professionisti della musicoterapia.

10 Invieremo anche il bollettino per il versamento di CC postale della quota associativa del prossimo anno. La Quota da versare entro il 31 marzo 2006 è pari a 75.00. Chi effettuerà il versamento dopo tale data pagherà una Q.A. pari a €90.00. Ricordiamo che l'inserimento nei Registri interni dipende anche dal regolare versamento della Q.A.

Ricordiamo ancora una volta a tutti l'importanza fondamentale che riveste, per una Professione complessa e affascinante come la nostra, la collaborazione costruttiva e critica, di tutti i soci. Questa strada soltanto può portare ad un reale evolversi delle nostre specifiche conoscenze e competenze, e alla crescita professionale a cui stiamo lavorando in questi anni.

Vi salutiamo cordialmente, Il Consiglio Direttivo A.I.M.

Ferdinando Suvini  
Barbara Zanchi  
Emerenziana D'Ulisse  
Alfredo Raglio  
Claudio Bonanomi  
Carmen Ferrara

# 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. Schwaiblmair) • *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 controtransfer* (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, Vernerio, 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 musicoterapico 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 musicoterapica* (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. Vernerio, 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. Vernerio, 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. Degasperis) • *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.L. 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 sottile: 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. Mutalipassi, 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 (G. 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)

■ Numero 6, Luglio 2002

Relazione, disagio, musica (M. Spaccacocchi) • Musicoterapia a scuola (M. Borghesi, E. Strobino) • Musicoterapia e integrazione scolastica (E. Albanesi) • Un intervento Musicoterapico in ambito scolastico (S. Melchiorri) • L'animazione musicale (M. Sarcinella) • L'educazione musicale come momento di integrazione (S. Minella) • L'improvvisazione vocale in musicoterapia (A. Grusovin) • L'approccio musicoterapico nel trattamento del ritardo mentale grave: aspetti teorici e presentazione di un'esperienza (Karin Selva) • Musicoterapista e/o Musicoterapeuta? (M. Borghesi, A. Raglio, F. Suvini)

■ Numero 7, Gennaio 2003

La percezione sonoro/musicale (G. Del Puente, F. Fiscella, S. Valente) • L'ascolto Musicale (G. Manarolo) • La composizione

musicale a significato universale. Considerazioni cliniche (G. Scarso, A. Ezzu) • Validità del training musicoterapico in pazienti in stato vegetativo persistente: studio su tre casi clinici (C. Laurenti, G. Megna) • L'approccio musicoterapico con un bambino affetto da grave epilessia. Il caso di Leonardo (L. Torre) • Co-creare dinamiche e spazi di relazione e comunicazione attraverso la musicoterapia (M.M. Coppa, F. Santoni, C.M. Vigo) • L'evoluzione musicale in Musicoterapia (B. Foti, I. Ordiner, E. D'Agostini, D. Berton) • L'intervento musicoterapico nelle fasi di recupero dopo il coma (R. Meschini)

■ Numero 8, Luglio 2003

Gli Istituti Superiori di Studi Musicali e la formazione in Musicoterapia... paradigma e curriculum musicale... (Maurizio Spaccacocchi) • Dialogo riabilitativo fra la Musicoterapia e l'età evolutiva (P.L. Postacchini, A. Ricciotti) • Musicoterapia e riabilitazione in età evolutiva (R. Burchi, M.E. D'Ulisse) • Musicoterapia e psicomotricità: un'integrazione possibile (R. Meschini, P. Tombari) • L'intervento di musicoterapia nella psicosi (R. Messaglia) • Terapia sonoro-musicale nei pazienti in coma: esemplificazione tramite un caso clinico (G. Scarso, A. Ezzu) • Musicoterapia preventiva e profilassi della gravidanza e del puerperio (F. Pasini, A. Auditore) • Musicoterapia e disturbi comunicativo-relazionali in età evolutiva (F. Demaestri)

■ Numero 9, Gennaio 2004

Psicologia della musica e adolescenza (O. Oasi) • Forme musicali e vita mentale in adolescenza (A. Ricciotti) • Musica e Adolescenza (G. Manarolo, M. Peddis) • Un intervento di Musicoterapia con un gruppo di adolescenti (L. Metelli, A. Raglio) • L'approccio musicoterapico in ambito istituzionale: il trattamento dei disturbi neuropsichici dell'adolescenza (F. Demaestri) • Dal rumore al suono, dalla confusione all'integrazione (R. Busolini, A. Grusovin, M. Paci, F. Amione, G. Marin)

■ Numero 10, Luglio 2004

Espressione dello spazio e del tempo in musicoterapia: sintonizzazione ed empatia (P. L. Postacchini) • Intrattenimento, educazione, preghiera, cura... Quante funzioni può svolgere il linguaggio musicale? (L. Quattrini) • Musicoterapia in fase preoperatoria (G. Canepa) • L'improvvisazione sonoro-musicale come esperienza formativa di gruppo (A. Raglio, M. Santonocito) • Musicoterapia e anziani (A. Varagnolo, R. Melis, S. Di Piero)

■ Numero 11, Gennaio 2005

Aspetti timbrici in musica e in Musicoterapia (P. Ciampi) • Il problema del "significato" in musicoterapia. Alcune riflessioni critiche sullo statuto epistemologico della disciplina, sulle opzioni presenti nel panorama attuale e sui modelli di formazione proposti (G. Gaggero) • Il significato dell'espressività vocale nel trattamento musicoterapico di bambini con Disturbo Generalizzato dello Sviluppo (DGS) (A. Guzzoni) • L'esportabilità spazio-temporale del cambiamento nella pratica musicoterapica: una pre-ricerca (M. Placidi) • L'ascolto come luogo d'incontro: un trattamento di musicoterapia recettiva (G. Del Puente, G. Manarolo, S. Venuti) • Armonie e disarmonie nel disagio motorio: una rassegna di esperienze (B. Foti)

■ Numero 12, Luglio 2005

La supervisione in Musicoterapia (P. L. Postacchini) • Le competenze musicali in ambito musicoterapico: una proposta (F. Demaestri) • L'armonia del sé: aspetti musicali dello sviluppo del sé (C. Tamagnone) • Interventi musicoterapici con bambini gravemente ipotonici (W. Fasser, G. V. Ruoso) • Emozioni e musica: percorsi di musicoterapia contro la dispersione scolastica (M. Santonocito, P. Parentela) • "Il Serpente Arcobaleno" esperienze di musico-arte-terapia e tossicodipendenza (F. Prestia)

- 1) I colleghi interessati a pubblicare articoli originali sulla presente pubblicazione sono pregati di inviare il file relativo, redatto con Word per Windows, in formato RTF, al seguente indirizzo di posta elettronica: manarolo@libero.it
- 2) L'accettazione dei lavori è subordinata alla revisione critica del comitato di redazione.

## Segue da pag. 16

### ■ Imberty M.

*Suoni Emozioni Significati* (a cura di L. Callegari e J. Tafuri), Clueb, Bologna, 1986.

### ■ Imberty M., Capogreco N.

«Repères pour une problématique du temps en musique au cours du XXème siècle» *Musicae Scientiae, Journal of the Society for the Cognitive Sciences of Music*, 3, 2004.

### ■ Juslin P. N.

Can the results from studies of perceived expression in musical performances be generalized across response formats?

*Psychomusicology*, 16, pp. 77-101, 1997.

### ■ Juslin P. N.

«Emotional communication in music performance: A functionalist perspective and some data». *Music Perception*, 14 (4), 383-418, 1997.

### ■ Juslin P. N.

«How can music performers become better at communicating emotions to listeners?» in A. Gabrielsson (Ed.), *Proceedings of the Third Triennial ESCOM Conference*, pp. 493-498, 1997.

### ■ Gorder W.D.

(1980) «Divergent production abilities as constructs of musical creativity», in *Journal Research in Music Education*, 28, 34-42.

### ■ Juslin P. N.

Perceived emotional expression in synthesized performances of a short melody: Capturing the listener's judgment policy. *Musicae Scientiae*, 1 (2), pp. 225-256, 1997.

### ■ Kintsch W., Van Dijk T.

Toward a Model of Text Comprehension and Production. *Psychological Review* 85 pp. 363-394, 1978.

### ■ Krumhansl C., Jusezyk P. W.

Infants' perception of phrase structure in music. *Psychological Science*, 1 (1), pp.70-73, 1990.

### ■ Krumhansl C. L.

*Cognitive Foundations of Musical Pitch*. New York: Oxford University Press, 1990.

### ■ Leboutet L.

«La créativité», *L'Année Psychologique*, 2, pp. 579-625, 1970.

### ■ Lerdahl F., Jackendorff R.

*A Generative Theory of Tonal Music* MIT Press, Cambridge, MA, 1983.

### ■ Malloch S.

Mothers and Infants and Communicative Musicality. Special Issue of *Musicae Scientiae Rhythm*,

*Musical Narrative and Origins of Human Communication*, pp. 29-57, 1999/2000.

### ■ McAdams S., Deliège I.

*La Musique et les sciences cognitives*, actes du symposium tenu à l'I.R.C.A.M en mars 1988, Liège, 1988.

### ■ Meyer L.B.

*Emozione e significato nella musica*, Il Mulino, Bologna, 1992.

### ■ Mialaret J-P.

*Explorations musicales instrumentales chez le jeune enfant*, PUF, Paris, 1997.

### ■ Mialaret J-P.

«Propositions pour la description et l'analyse de productions musicales instrumentales instrumentales spontanées chez le jeune enfant, les sciences de l'éducation (N° spécial, *Education musicale et psychologie de la musique*)», 3-4, pp.145-166, 1990.

### ■ Molino J.

«Expérience et connaissance de la musique à l'âge des neurosciences». in Darbellay, E. (a cura di), *Le temps et la forme. Pour une épistémologie de la connaissance musicale*. Genève: Droz, 1998.

### ■ Nuti G.

*Le Corps qui pense*, l'Harmattan, Paris, 2005.

### ■ Papousek M., Papousek H.

«Musical elements in the infant's vocalization: Their significance for communication, cognition, and creativity» in L. P. Lipsitt & Rovee-Collier (Eds.), *Advances in infancy research*. Vol 1 Norwood, NJ: Ablex, pp. 163-224, 1981.

### ■ Papousek M., Papousek H.

«Preverbal vocal communication from zero to one: Preparing the ground for language acquisition». In M. E. Lamb & H. Keller (eds.), *Perspectives on infant development: Contributions from German-speaking countries*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 299-328, 1991.

### ■ Pascual-Leone A.

«The Brain That Plays Music and Is Changed by It», *Ann NY Acad Sci*. 2001; 930, pp. 315-329, 2001.

### ■ Pertz I.

La musica e il cervello in *Enciclopedia Einaudi*, vol. II, Il Sapere Musicale, Torino, Einaudi, 2002.

### ■ Pertz I., Zatorre R.J.

(a cura di), *The cognitive Neuroscience of Music*, Oxford University Press, 2003.

### ■ Pinker S.

*How the Mind Works*, Norton and Company, New York, 1997.

### ■ Pressing J.

«Cognitive processes in improvisation», in W.R. Crozier e A.J. Chapman (ed.), *Cognitive processes in the perception of arts*, Horth Holland Press. Amsterdam, pp. 345-363, 1984.

### ■ Pressing J.

«Improvisation: method and models» in J. Sloboda, *Generative processes in music in The psychology of performance, improvisation and composition*, Clarendon Press, Oxford, pp. 129-188, 1988.

### ■ Rao M. Stephen Andrew R.

Mayer & Harrington L. Deborah «The evolution of brain activation during temporal processing» *Nature Neuroscience* 4, pp. 317-323, 2001.

### ■ Rizzolatti G., Fogassi L., Gallese V.

«Motor and cognitive functions of the ventral premotor cortex» in *Current opinion in Neurobiology*, 12, pp. 149-154, 2002.

### ■ Schellenberg Glenn E.

New Research Provides the First Solid Evidence that the Study of Music Promotes Intellectual Development» in *Psychological Science*, August 19, 2004.

### ■ Schellenberg Glenn E.

Musical Lessons Enhance IQ. *Psychological Science*, in press, 2005.

### ■ Schmid-Kitsikis E.

«Processus de mentalisation et création de nouveauté», in N. Nicolaidis e E. Schmid-Kitsikis (ed.) *Créativité et/ou symptôme*, Paris, Clancier-Guénard, pp.207-216, 1982.

### ■ Sloboda J.A.

«Music structure and emotional response: Some empirical findings», *Psychology of Music* 19, pp. 110-120, 1991.

### ■ Sloboda J. A.

«Etudes empiriques de la réponse émotionnelle à la musique», in *Analyse Musicale*, n° 26, pp. 14 - 21, 1992.

### ■ Spinoza B.

*Etica, dimostrata secondo l'ordine geometrico*, Universale Bollati Boringhieri, Torino, 1992.

### ■ Stumpf C.

*Tonpsychologie* 2 voll. Hirzel, Leipzig, 1883-90.

### ■ Tolman E.C.

Cognitive maps in rats and men, *Psychological Review*, 55(4), pp. 189-208, 1948.

### ■ Trehub S., Trainor L.S.

«Maternal singing in cross-cultural perspective». *Infant behaviour and development*, 16(3), pp. 285-295, 1994.

### ■ Trevarthen C.

«Musicality and the intrinsic motive pulse: evidence from human psychobiology and infant communication». *Musicae Scientiae*, N° Spécial, Rhythm, Musical Narrative, and Origins of Human Communication, pp. 155-215, 1999-2000.

### ■ van Noorden L.

*Temporal Coherence in the Perception of Tone Sequences*. Instituut voor Perceptie Onderzoek, Eindhoven, Holland. LPAS, 1975.

### ■ Västfjäll D., Kleiner M.

Improvement of the musical mood induction procedure by means of advanced sound reproduction systems. Paper presented at Geneva Emotion Week 1998.

### ■ Västfjäll D.

«Emotion induction through music: A review of the musical mood induction procedure», in *Musicae Scientiae*, 6 Special Issue 2001/2002, pp. 171-211, 2002.

### ■ Vaughan M.M.

«An investigation of relationship among musical aptitude, musical creativity and figural creativity», *Education reports*, University of Victoria, USA, p.7., 1972

### ■ Wallon H.

«Importance du mouvement dans le développement psychologique de l'enfant», in *Enfance*, 3-4, pp. 235-239, 1959.

### ■ Watson J. B.

«Psychology as the behaviorist» views it. *Psychological Review*, 20, 158-177, 1913.

### ■ Zenatti A.

(1994), dir., *Psychologie de la musique*, Paris, PUF

### ■ Webster P.R.

«Refinement of a measure of musical imagination in young children and a comparison to aspects of musical aptitude», comunicazione presentata al Loyola Symposium on creativity, New Orleans, 1983.

### ■ Wundt W.

*Grundzüge der physiologischen Psychologie*, Engelmann, Leipzig, 1873-74.

