

1. il mondo interpersonale del bambino e la sua musicalità.

PARTE PRIMA

1. IL MONDO INTERPERSONALE DEL BAMBINO E LA SUA MUSICALITÀ.

Il mondo delle relazioni sociali dei bambini inizia ad esistere molto prima di quanto si possa intuire ed è, con tutta probabilità, la sfera di esperienze legate a questa dimensione quella che maggiormente influenzerà ciò che il bambino diverrà in futuro.

Durante i primi mesi di vita, infatti, le interazioni che il bambino esperisce con la propria madre, il proprio padre ed in genere con tutte le figure che gli sono divenute famigliari sono un concentrato di stimoli. Questi stimoli, caratterizzati da un profilo di attivazione emozionale che si stratifica e crea meccanismi inconsci nello svolgersi delle interazioni, sono la base essenziale per la costruzione del carattere del bambino e delle sue aspettative nei confronti di quelle figure che, nella sua vita, avranno un significato affettivo.

Uno dei processi che i bambini sfruttano, grazie a competenze innate, al fine di comprendere la propria natura attraverso il dialogo con gli altri è l'identificazione¹. Questo processo, che caratterizza anche la vita degli adulti, è di vitale importanza per la salute psicologica del piccolo e per il suo sviluppo. Attraverso questo meccanismo infatti il bambino acquisisce, nel tempo, la consapevolezza di essere un individuo separato dagli altri, di occupare un posto nello spazio, di essere il protagonista delle proprie azioni, capisce di essere entrato a far parte della catena delle cause e degli effetti e che i propri pensieri sono in parte condivisibili con gli altri. Le competenze innate che i bambini posseggono per poter esperire il processo di identificazione sono sostanzialmente due: l'imitazione² ed il contagio emotivo³.

1 A parere di S. Freud la personalità di ognuno si costituisce e si differenzia attraverso una serie successiva di *identificazioni reciproche*, la cui peculiarità è quella di due movimenti che coesistono con fusione della propria identità con quella dell'altro. L'identificazione è la base per la formazione del "Noi". Freud distingue inoltre un'*identificazione primaria* in cui l'individuo deve ancora distinguere la sua identità da quella degli oggetti e ancora deve acquisire la distinzione Io e Tu. È questa l'identificazione che caratterizza la prima infanzia e in particolare la relazione con la madre, che in principio il bambino non percepisce come altro da sé. L'*identificazione secondaria* è invece successiva alla distinzione Io e Tu e svolge sostanzialmente due funzioni: a) come identificazione con le figure dei genitori in modo da dar forma alla propria soggettività; b) come meccanismo di difesa, in quanto l'identificazione diminuisce la distanza tra sé e l'oggetto, consentendo la negazione delle esperienze di separazione da esso. Umberto Galimberti, *enciclopedia di psicologia*, Garzanti, Torino, 1999.

2 Riproduzione conscia o inconscia di un modello comportamentale. L'attività imitativa, da molti considerata una facoltà innata, viene commentata così da D. Katz ..."Alla base delle azioni imitative si trova sempre una specie di simpatia. Il comportamento di altre persone diventa attivo in forma di uno stimolo che induce all'imitazione quando corrisponde ad un interesse, anche se solo passeggero. Ne derivano rapporti con la psicologia dei bisogni [...] poiché, se nel nostro comportamento subiamo l'influenza del nostro prossimo o se ne restiamo indipendenti, ciò dipende dalla misura in cui questo comportamento serve ai nostri scopi, ai nostri interessi ed ai nostri bisogni. ..." quando alla mera riproduzione si accompagna una produzione originale, l'imitazione, avviandosi verso il superamento del modello, entra in una nuova fase e diviene creativa ed artistica. Umberto Galimberti, *enciclopedia di psicologia*, Garzanti, Torino, 1999.

3 Trasmissione rapida ed irrazionale di un comportamento o di un'emozione da un individuo all'altro. Umberto Galimberti, *enciclopedia di psicologia*, Garzanti, Torino, 1999.

Sin dai primi giorni di vita i bambini imitano i movimenti del viso degli adulti, esibendo un finissimo controllo dei muscoli facciali. Inoltre, sin dall'inizio della loro esistenza sono esposti al contagio emotivo, cioè a quel meccanismo che ci fa sorridere se qualcuno vicino a noi ride (anche se non ne conosciamo il motivo) e che ci porta a commuoverci davanti ad una persona che piange, così come i neonati strillano se sentono strillare i vicini di culla nella *nursery*. Questo contagio, perciò, va al di là della semplice imitazione, ci porta all'interno della vita emotiva dell'altro, suscitando in noi una risposta emotiva.

Attraverso l'imitazione ed il contagio emotivo i bambini si identificano con i loro interlocutori, gettando le basi per la creazione di un *“Senso di sé che è indispensabile per sviluppare quell'autoriflessività che consente ad ognuno di considerare sé come oggetto della propria consapevolezza”*⁴. Questa consapevolezza autoriflessiva può essere espressa solo in termini verbali e comparirà ad un livello di sviluppo più avanzato di quello a cui ci si riferisce in questa tesi. Parlando di Senso di sé, quindi, ci si riferisce qui alla semplice coscienza, distinta dalla consapevolezza autoriflessiva. Ci si riferisce ad uno schema stabile di consapevolezza che si presenta solo in occasione di azioni o di processi mentali del bambino; stiamo parlando di esperienza diretta, non di pensiero. *“Un tale schema è una forma di organizzazione; è l'esperienza soggettiva e organizzante di ciò a cui in seguito ci si riferirà verbalmente come al sé”*⁵.

L'importanza della vita intersoggettiva dei bambini è anche dimostrata dal fatto che ogni adulto è portato istintivamente a comportarsi in maniera simile ogni volta che si trova di fronte ad un neonato. Le madri che giocano con i loro piccoli sono inconsapevolmente atte a creare i presupposti per la crescita del proprio figlio.

Quando un bambino di tre o quattro mesi gioca con un adulto, è attratto da alcune caratteristiche del viso, della voce e del comportamento di chi gli sta di fronte: il contrasto chiaro scuro degli occhi, il profilo tondeggiano delle guance, le linee in movimento che disegnano le labbra, la simmetria del viso, il timbro della voce, il suo ritmo, la sua cadenza. L'adulto, inconsapevolmente, conosce quali sono le preferenze del piccolo e, istintivamente, vi si adatta.

4 Nella psicologia sociale il sé è considerato un fenomeno *interpsichico*, essendo il riflesso delle opinioni e degli atteggiamenti che gli altri direttamente o indirettamente ci comunicano, che diventa *intrapsichico* nel momento in cui nasce l'autoconsapevolezza di sé. Umberto Galimberti, *enciclopedia di psicologia*, Garzanti, Torino, 1999.

5 Daniel N. Stern, *il mondo interpersonale del bambino*, B. Borighieri, Torino, 1987. (p. 24)

Ciò che scaturisce dall'interazione fra un adulto ed un bambino è una progressione di sorrisi, vocalizzi, espressioni mimiche e movimenti. Ognuna di queste espressioni ha un tempo caratteristico per attivarsi, raggiungere l'apice e poi per spegnersi, il tempo che un adulto impiega per allargare un ampio sorriso è differente da quello che impiega un bambino di pochi mesi. Sono numerose le ricerche scientifiche che hanno confermato il fatto che i bambini, come verrà meglio specificato più avanti, percepiscono questo schema temporale e le variazioni del tono edonico in esso presenti. È importante sottolineare il fatto che questo schema temporale, che caratterizza ogni stimolo proveniente dall'esterno come dall'interno, e che chiameremo *profilo di attivazione emozionale*, sia fortemente connotato in senso musicale. La sua dinamica infatti si svolge nel tempo e su una scala di intensità: si potrebbe dire che “vi è un attacco, un crescendo, un apice, un diminuendo ed una conclusione”. Lo svolgersi dell'intero schema temporale, inoltre, costituisce un ritmo.

Le differenti caratteristiche temporali tra le espressioni dell'adulto e quelle del piccolo fanno sì che il dialogo si prolunghi, diventi piacevolmente trascinate e che abbia uno schema alternato che presto diviene familiare al piccolo, “*questo schema è la prima lezione che il bambino apprende sui turni che regolano la conversazione tra due persone*”⁶.

Questo schema alternato ha inoltre l'effetto di fare sperimentare al bambino la sensazione di essere agente, cioè che le sue azioni abbiano un effetto, si rende conto, infatti, che ad un suo sorriso segue quello della persona che ha di fronte.

Nell'interazione tra un adulto ed un bambino è quindi presente una gran quantità di competenze innate, inconsce e istintive che hanno lo scopo di aiutare il piccolo a sviluppare la propria identità attraverso la comunicazione con sé e con gli altri.

Secondo la teoria dello sviluppo del senso del sé, di Daniel N. Stern (1985), la formazione della mente umana può avvenire solo ed esclusivamente all'interno di un contesto interpersonale, in questo senso, lo schema alternato di cui si è accennato sopra diventa il fulcro dello sviluppo psicologico del bambino.

Consideriamo ora che lo schema alternato di cui si sta parlando rappresenta una interazione adulto/bambino, all'interno della quale entrambi gli individui producono uno stimolo caratterizzato da un profilo di attivazione emozionale indispensabile per lo sviluppo del piccolo.

6 Daniel N. Stern, *diario di un bambino*, Oscar Saggi Editore, Milano, 1990. (pp. 73-74).

Possiamo dire che, per il bambino, l'interazione, nella forma dello schema alternato, occupa un ruolo fondamentale per lo sviluppo e che questa interazione è caratterizzata da peculiarità proprie della musica quali il tempo, l'intensità ed il ritmo.

Il percorso di sviluppo è perciò sorretto e strutturato da un principio organizzatore fondamentale, che è il concetto di “essere con”. Mentre il bambino fa esperienza delle diverse modalità di “essere con”, di entrare in relazione con gli altri, viene a formarsi quella struttura mentale che è alla base di tutto il processo di costituzione dell'identità: il Senso del sé.

Lo sviluppo umano può essere interpretato come una progressione di Sensi del sé e di Campi di relazione da essi definiti, che rimangono attivi e operanti per tutta la vita, anche se vi è una sequenza temporale ordinata nella loro comparsa. Il Senso del sé più evoluto richiede la presenza del precedente, il quale è integrato nel successivo.

Man mano che nella vita del bambino emergono nuovi comportamenti e capacità essi vengono riorganizzati a formare prospettive soggettive organizzanti del sé e dell'”altro”. Per questo la consapevolezza di sé come capacità autoriflessiva nascerà più avanti nello sviluppo. Prima vi sono i sensi del sé che il bambino deve vivere ed organizzare, essi emergeranno discontinuamente nei primi mesi di vita.

1.1. IL SÉ EMERGENTE, UNA *SENSAZIONE* DI SVILUPPO.

Dalla nascita ai due mesi di vita i bambini sperimentano la formazione di una struttura, lo svolgersi di un processo che porterà all'emersione di una organizzazione.

Questa esperienza che i bambini vivono nei due mesi dopo la nascita è soggettivamente molto attiva, carica di mutevoli passioni e di confusione. In essa i piccoli sperimentano uno stato di indifferenziazione, confrontandosi con oscuri eventi sociali i quali, presumibilmente, appaiono loro come sconnessi e non integrati. Non hanno ancora acquisito le competenze mentali necessarie per mettere in relazione un evento con l'altro, per poter utilizzare le esperienze che vivono al fine di differenziare un senso del sé e dell'altro.

Le ricerche sperimentali degli psicologi che si occupano di sviluppo ci mettono di fronte ad un fatto: in questi due mesi di vita i piccoli uomini possono sperimentare gli affetti e i cambiamenti dello stato di tensione, nonché le percezioni del mondo esterno che accompagnano gli affetti ed i cambiamenti di tensione. In questi due mesi, dunque, il bambino vive lo svolgersi di un processo, comincia a creare degli schemi mentali. Questa esperienza di

un'organizzazione emergente viene definita da Stern come il *senso di un sé emergente*. È l'esperienza di un processo, oltre che di un prodotto.

Verso la fine degli anni settanta molti esperimenti empirici sulla percezione misero in crisi le vecchie teorie sulla modalità di apprendimento dei bambini piccoli, cioè, sul loro modo di collegare l'una con l'altra le esperienze che vivono. Il dibattito si accese attorno ad un argomento molto discusso sia in psicologia che in filosofia: come coordiniamo un'informazione che proviene dalla stessa fonte ma che percepiamo attraverso modalità differenti? Come facciamo a sapere che un dato oggetto che vediamo, udiamo o tocchiamo di fatto è la stessa cosa?

Lewkowicz e Turkewitz (1980), servendosi della frequenza cardiaca come misura di reazione in un paradigma di abituação, hanno chiesto a dei bambini di tre settimane quali livelli di intensità della luce (luminescenza della luce bianca) corrispondessero meglio a certi livelli di intensità del suono (decibel di rumore bianco). Il bambino veniva prima abituato ad un livello del suono, e successivamente venivano compiuti diversi tentativi di disabituação con vari livelli di luce e viceversa. In sintesi, è risultato che i bambini scoprivano che certi livelli assoluti del suono corrispondevano a specifici livelli assoluti di intensità della luce. Inoltre, gli accoppiamenti dei livelli di intensità fra una modalità e l'altra effettuati dai bambini di tre settimane corrispondevano con quelli effettuati da soggetti adulti. Possiamo dunque concludere che l'essere in grado di effettuare un accoppiamento transmodale audiovisivo dei livelli assoluti di intensità rientra nelle capacità di un bambino di tre settimane.

Altri esperimenti sulla *percezione amodale* sono stati eseguiti con risultati che confermano che questa capacità fa parte delle competenze innate che gli esseri umani possiedono sin dalla nascita⁷. La spiegazione più sostenibile sul come facciano i bambini a tradurre un'informazione che ricevono in una precisa modalità sensoriale in una modalità diversa è che non sia la modalità a contraddistinguere una percezione da un'altra. Probabilmente i bambini sono in grado di percepire le qualità amodali di ogni forma di stimolo e di trasferirle in altre modalità. Si ipotizza quindi che il bambino non sperimenti la percezione di qualcosa di tangibile, di concreto, ma che piuttosto viva uno stimolo come una forma, un'intensità, uno

7 Meltzoff e Borton (1979) trasferimento tattile-visivo; Allen, Walker e altri (1977); Demany, McKenzie e Vurpillot (1977); Humphrey, Tees e Werker (1979); Wagner e Sakowitz (1983); Lewkowicz (1985); Morrongiello (1984) trasferimento temporo-visivo.

schema temporale, le qualità più “globali” dell'esperienza⁸.

La percezione amodale serve al bambino per mettere più facilmente in relazione gli stimoli da cui viene investito quotidianamente, dallo svegliarsi nella culla e guardarsi intorno, alla poppata, dallo stare in braccio alla mamma, al relazionarsi con lei dalla culla.

Questi primi due mesi di vita sono quelli durante i quali il bambino dovrà affrontare i cambiamenti più repentini e intensi: dovrà passare dal non avere un'organizzazione mentale, al costruirselo, al possederlo. Tutto questo è possibile grazie alla percezione amodale, la percezione cioè delle caratteristiche temporali dell'intensità degli stimoli. Già nei primi due mesi di vita, quindi, le caratteristiche della musica che in età adulta saranno in grado di emozionarci e di attrarci sono di fondamentale importanza per la sanità mentale del bambino e per la sua crescita.

Abbiamo detto che il bambino non vive gli stimoli che riceve come il vedere, toccare, udire un oggetto preciso e definito ma che piuttosto questa percezione riguarda alcune caratteristiche di questo oggetto. Le caratteristiche temporali, di forma e di intensità degli stimoli ricevuti dai bambini fanno vivere loro dei mutamenti dello stato interno di attivazione e del tono edonico⁹. Queste esperienze soggettive sono legate a dinamiche temporali, costituite da variazioni analogiche, a livello di frazioni di secondo, in affetti, percezioni, sensazioni e, più in là con lo sviluppo, in pensieri. Queste variazioni dello stato di attivazione interna sono legate in genere ai profili temporali degli stimoli e prendono il nome di *affetti vitali*¹⁰. I bambini sperimentano gli affetti vitali dall'interno e questi possono scaturire da uno stimolo proveniente dall'interno come dall'esterno. Sentimenti vitali diversi possono essere espressi da una moltitudine di gesti parentali: il modo in cui la mamma prende in braccio il bambino, piega i pannolini, si muove nella stanza. Il bambino, come l'adulto, non viene mai abbandonato da questi affetti, che devono essere esperiti dal piccolo come maree che salgono o si ritirano col mutare del contatto che c'è tra l'interno e l'esterno.

8 Questa posizione è stata sostenuta con forza da psicologi dello sviluppo come Bower (1974); Moore e Meltzoff (1978); Meltzoff (1981).

9 L'attivazione si riferisce al grado di intensità o di impatto della qualità del sentimento, il tono edonico si riferisce invece al grado di piacere o dispiacere legato al sentimento stesso.

10 In precedenza ho parlato di “profilo di attivazione emozionale” riferendomi agli stimoli, ora invece si è detto che questa curva, disegnata dal crescere dell'intensità degli stimoli nello sviluppo temporale, è spesso simile a quella che disegna lo stato di attivazione interna di un bambino, sempre nel tempo, sottoposto ad uno stimolo. Gli affetti vitali si accompagnano spesso al profilo di attivazione emozionale degli stimoli ma i primi sono un'esperienza soggettiva mentre i secondi sono eventi oggettivabili. Daniel N. Stern, *il momento presente*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2004. (p. 199).

L'esperienza di questi affetti vitali è un altro tassello indispensabile per lo sviluppo del bambino poiché essi, assieme alla percezione amodale degli stimoli, danno l'inizio ad un processo di integrazione che darà origine all'organizzazione mentale del bambino.

La musica è un esempio eccellente dell'espressività degli affetti vitali, il musicista infatti si trova attore del tentativo di trasmettere un modo di sentire piuttosto che un significato, un contenuto. Forse proprio in questa mancanza di contenuto semantico fonda la sua esistenza la magia emozionante della musica. Essa non ci dice, ci fa invece sentire. La musica non ci dice la forma, il colore, il movimento, l'azione, il significato di qualcosa che emoziona ma ci fa sperimentare direttamente l'affetto vitale relativo attraverso un'analogia¹¹. Per questo la musica e il suono non sono un vettore di significato ma, bensì, di senso¹².

Possiamo ora immaginare come il bambino si trovi nella stessa condizione in cui si trova lo spettatore di un concerto. Il bambino, infatti, non conosce il significato delle azioni che le persone che si prendono cura di lui compiono. Mentre la mamma prepara il biberon canticchiando, ad esempio, il piccolo non sa che quell'oggetto è un biberon, percepisce però il "colore" di quell'azione, ne percepisce l'affetto vitale. Come la musica per l'adulto, il mondo sociale esperito da un bambino, prima di essere un mondo di atti formali, è un mondo di affetti vitali.

Se i bambini sperimentano affetti vitali, come viene ipotizzato da Stern, essi si troveranno spesso nella situazione in cui ci troviamo noi quando, nel leggere un romanzo, troviamo un passaggio contenente una metafora. Si trovano, cioè, nella situazione di dovere accoppiare per analogia due accadimenti diversi ma aventi lo stesso profilo di attivazione

11 "Davvero sorprendente sarebbe il fatto che il suono *non* potesse affatto suggerire il colore, che i colori *non* potessero dar l'idea di una melodia, e che il suono ed il colore fossero inadeguati a tradurre delle idee: poiché *le cose sempre si sono espresse attraverso una reciproca analogia a partire dal giorno in cui Dio ha creato il mondo come una totalità complessa ed indivisibile*". Ch. Baudelaire, *Wagner et Tannhauser à Paris*, 1868, in *Oeuvres complètes*. Il suono dunque si può accendere di sensi che alonano il suo significato. "... *L'eco di una analogia sfora l'orizzontalità del linguaggio e fa risuonare musiche interne impreviste dal lessico ...*" così dice Denis Gaita nel suo saggio *Il pensiero del cuore* parlando della necessità dell'uomo per poter esprimere ciò che si sente ma che non si può dire. Esistono nell'uomo sensazioni, pensieri, sentimenti che rimangono chiusi nell'indicibilità delle conoscenze implicite e che necessitano proprio dell'analogia, della metafora, per essere espresse.

12 "... Mallarmè si lamentava del fatto che il suono delle parole *jour* e *nuit* fosse "inverso" al loro significato. Per Baudelaire la passione Wagneriana è "rossa", e le cose si esprimono per analogie. Il suono sembra in qualche modo analogo a determinanti esperienze interiori, in un ambito diverso dal significato cui si associa. ..." Denis Gaita, *Il pensiero del cuore, musica, simbolo, inconscio*. Bompiani, 2000, Bologna. (p. 33)

emozionale.

Possiamo trovare un esempio di una corrispondenza del genere in una metafora di Antonio Di Benedetto nel romanzo *L'uomo del silenzio*. Quando, dopo una notte insonne, il protagonista cammina per strada in direzione del luogo di lavoro si trova a passare di fianco ad un'officina e tra sé pensa: “... *camminando sul marciapiede ho l'impressione che qualcuno, con un megafono, vociferi e mi lanci una cascata di viti e bulloni...*”. Il profilo di attivazione della sua ideazione gli ricorda in particolar modo il profilo di attivazione di una precisa sensazione fisica, ed entrambe evocano lo stesso affetto vitale.

Questo mondo soggettivo globale dell'organizzazione emergente è, e resta, il campo fondamentale della soggettività umana. Esso opera al di fuori della consapevolezza, come la matrice esperienziale da cui sorgeranno in seguito pensieri e forme percepite, atti identificabili e sentimenti verbalizzati. Questo mondo è anche all'origine della valutazione affettiva che noi diamo agli eventi che si producono. E, infine, costituisce il serbatoio da cui scaturisce ogni esperienza creativa.

Tutti gli atti creativi ed ogni forma di apprendimento hanno origine nel campo della relazione emergente. Qui, e solo qui, nasce l'organizzazione che è al cuore della creatività e dell'apprendimento. Questo campo dell'esperienza rimane attivo durante il periodo di formazione di ciascuno dei successivi campi di relazione del senso del sé. I sensi del sé che emergeranno in seguito potranno farlo solo grazie a questa organizzazione iniziale. L'atto creativo riguardo alla natura del sé e degli altri, caratteristico del processo che dà origine al senso del sé emergente, è alla base della formazione delle successive visioni del sé: il sé fisico e agente, il sé soggettivo ed il sé verbale.

1.2. IL SÉ NUCLEARE ED IL SÉ SOGGETTIVO, LA NASCITA DEL GESTO CHE PONE LE BASI PER IL SIMBOLO.

La teoria psicanalitica classica sostiene che i bambini attraversino un lungo periodo di indifferenziazione prima che un senso del sé possa emergere portando al bambino la sensazione di esistere come un essere vivente dotato di un proprio corpo (circa fino al primo anno di vita).

I risultati della ricerca scientifica più attuale sull'infanzia sono in contrasto con questa teoria e Daniel Stern sostiene che già a partire dai due, tre mesi di età i bambini possano avere già un

senso integrato di sé e dell'altro. Solo dopo la formazione del senso di sé e dell'altro, secondo questa teoria, è possibile che si verifichi la “*simbiosi normale*” di cui parla la Mahler¹³.

Questo nuovo senso del sé, che emerge tra i due ed i sette mesi, porta il bambino ad esperire il funzionamento di diverse e numerose capacità interpersonali. Al suo formarsi, il mondo sociale soggettivo viene modificato e l'esperienza soggettiva interpersonale opera in un territorio nuovo, il *campo di relazione nucleare*. Il bambino avverte che lui ed il suo interlocutore sono entità fisiche separate, agenti distinti, con distinte esperienze affettive e storie separate. È l'insorgere del senso del sé che Stern definisce *nucleare*¹⁴. Per arrivare a costruire le competenze di cui dispone il bambino a questa età è indispensabile che egli abbia fatto esperienza di diverse condizioni ambientali, interazionali, interne ed esterne, per questo un senso del sé non può emergere se non in seguito al processo di formazione di quello precedente.

Intorno ai due o tre mesi i bambini mostrano una vera e propria trasformazione. A partire da questa età il bambino ha la sensazione di essere l'artefice delle proprie azioni e di non esserlo delle azioni degli altri (ad esempio sa che il suo braccio si muove quando lui lo vuole, sa altrettanto bene che il braccio della mamma non “sente” i suoi desideri). Si è costruito anche degli schemi per quanto riguarda le conseguenze delle sue azioni (quando chiude gli occhi sa che si farà buio). Queste competenze, acquisite tramite il sovrapporsi ed il sedimentarsi di feedback ambientali, danno origine al *sensu del sé agente*.

Il bambino sa anche di essere un corpo unico, non frammentato, provvisto di confini. Questa

13 “... In psicologia M. S. Mahler ha introdotto il concetto di fase simbiotica per i primi trenta mesi di vita del bambino caratterizzata da una dipendenza totale ed esclusiva dalla madre. Per la Mahler questa fase è fisiologica ed alla sua assenza sono da imputare le varie forme di autismo. Se non si risolve, la simbiosi mette capo alla cosiddetta *sindrome di Mahler*, che si manifesta tra il secondo ed il terzo anno di vita dei bambini che non maturano la capacità di separarsi dalla madre. Il quadro clinico di questa sindrome è caratterizzato da crisi di collera, agitazione, panico, soliloquio allucinatorio, dove il bambino si difende dal mondo, percepito come ostile e distruttivo, con delirio di onnipotenza e ritiri autistici. Quando è protratta, la simbiosi impedisce l'individuazione (C. G. Jung, che vede esprimersi nel processo di individuazione il fine ed il senso dell'esistenza, definisce l'individuazione come “... *un processo di differenziazione che ha per meta lo sviluppo della personalità individuale*. ...”) e, a livelli più o meno evidenti, si ripercuote nell'età adulta nelle scelte matrimoniali dove ciascuno dei due partner ha bisogno dell'altro secondo modalità che assomigliano alla dipendenza infantile. La simbiosi è considerata l'esatto contrario della relazione, dove l'uno e l'altro si riconoscono e sono reciprocamente riconosciuti nelle rispettive autonomie. ...” Umberto Galimberti, *enciclopedia di psicologia*, Garzanti, Torino, 1999.

14 Il senso di un sé nucleare comprende i fenomeni che sono generalmente indicati con l'espressione “Io corporeo”, in uso nella letteratura psicoanalitica. Include anche qualcosa in più, e viene diversamente concettualizzato senza far ricorso al concetto di Io. I due termini non sono strettamente sovrapponibili. È anche qualcosa di più di uno schema sensomotorio, in quanto comprende schemi affettivi. Daniel N. Stern, *il mondo interpersonale del bambino*, B. Borighieri, Torino, 1987.

conoscenza prende il nome di *senso del sé dotato di coesione*.

Sperimenta stati intimi con qualità affettive organizzate che appartengono ad altri sensi del sé, percepisce che nel mondo vi è continuità, riscontra elementi di regolarità nel flusso degli eventi, ha un senso della durata, percepisce, attraverso queste competenze, che si “continui ad esistere”. Queste capacità fanno sì che anche un *sé affettivo* ed un *sé storico* possano emergere. Sono queste quattro esperienze di sé che, integrate in una prospettiva soggettiva sociale, costituiscono il senso del sé nucleare. Possiamo dire che queste quattro, inoltre, sono da considerarsi costanti del sé.

Il senso del sé nucleare, dunque, emerge nei primi sei, sette mesi di vita come compito sociale primario. Per riuscire a creare i presupposti per l'emersione di questo senso è di vitale importanza che il bambino abbia le adeguate occasioni e che abbia le capacità per poter individuare al loro interno le varie costanti del sé di cui si è parlato. Sono svariate le occasioni di cui il bambino può disporre nella vita quotidiana, nelle interazioni con le figure di riferimento.

L'interazione all'interno della quale il bambino identifica le varie costanti del sé, le assorbe e le ordina in una prospettiva sociale e soggettiva, è l'interazione di cui si è discusso all'inizio, quell'interazione a schema alternato fatta di “comportamenti sociali esagerati” da parte dell'adulto, che hanno lo scopo di stimolare il piccolo.

I comportamenti tenuti da un adulto in una interazione con il bambino infatti sono costantemente calibrati sui bisogni del piccolo. Inconsciamente l'adulto adotta una sintassi semplificata, una tonalità della voce maggiormente alta, una velocità ridotta nel pronunciare le parole ed un esagerato profilo tonale. Un'altra caratteristica del “linguaggio infantile” è quella di essere moderatamente stereotipato, la ripetitività degli stimoli è un aiuto in più, per riuscire più facilmente a riconoscere, selezionare ed assorbire le costanti del sé.

La maggior parte dei genitori, inoltre, inconsapevolmente, applica la forma “tema con variazioni” ai suoi dialoghi con i piccoli. Questo per variare lo stimolo da proporre al bambino, in modo da mantenere alto il grado di interesse. I piccoli uomini, inoltre, hanno la tendenza ad ordinare il mondo attraverso la ricerca di costanti, e questa, evidentemente, è una conoscenza implicita di ogni essere umano adulto. Un modello ideale per insegnare ai bambini a identificare le costanti interpersonali deve essere tale che ogni successiva variante sia nello stesso tempo familiare e nuova.

La funzione più importante che svolge la forma “tema con variazioni” all'interno

del dialogo tra bambino ed adulto è quella di regolare lo stato interno di attivazione, o *arousal*¹⁵ del bambino.

Ogni bambino ha un proprio livello di eccitazione ottimale. La gamma di stimoli che risuona nel piccolo tenendolo al di sotto del limite massimo e al di sopra del livello minimo di attivazione è ottimale per essere sfruttata a livello organizzativo soggettivo.

Il mantenimento di un livello di arousal ottimale per la durata del dialogo offre più opportunità al piccolo di individuare quali siano le costanti dinamiche dello stesso. Ad ogni livello di attivazione interno corrisponde un livello di stimolazione, variabile nei suoi parametri (intensità, ritmo, forma, ecc.).

Tutti gli psicologi dello sviluppo, da Piaget a Stern, sono concordi nel sostenere che il formarsi di nuove strutture mentali sia in assoluto l'accadimento più forte, a livello motivazionale, nei bambini piccoli. Immagino, perciò, che vi sia una innata direzionalità nell'attenzione che i bambini volgono al mondo e che questa, inconsapevolmente, li porti verso la crescita.

Nel “variare il tema”, quindi, si cerca di mantenere alto il livello di stimolazione, in maniera tale da non annoiare il piccolo. Se il livello di stimolazione porta il bambino oltre la soglia massima di attivazione interna questo tenderà a spostare la sua attenzione su qualche altro stimolo voltando la testa, chiudendo gli occhi o, semplicemente, distogliendo lo sguardo dal suo interlocutore. Con questa forma di regolazione reciproca i bambini sperimentano ampiamente la propria capacità di autoregolare il livello dell'eccitazione e di regolare, tramite segnali, il livello di stimolazione da parte di un interlocutore recettivo e sensibile. Si tratta, in sostanza, di una forma precoce di confronto.

Tutti gli esseri umani adulti conoscono questo “*linguaggio infantile*”, fa parte delle conoscenze che abitano il nostro patrimonio genetico e istintivo.

Quello che per il momento è importante continuare a tener presente è che un dialogo di questo tipo è una modalità di comunicazione preverbale. Non vi è, cioè, un significato impresso. Esiste solo una curva che, nel suo sviluppo nel tempo, sale fino al limite massimo di stimolazione ed eccitazione, con espressioni mimiche, suoni e vocalizzi, ripetizioni, per poi ridiscendere verso la quiete e ripartire. Questa curva è dinamica, irregolare ma in qualche

15 “ ... Stato di vigilanza del sistema nervoso centrale che si ritiene regolato da due sistemi: uno *tonico* che dipende dalle afferenze intero-esterocettive, e uno *modulatore*, che controlla il livello di attività del primo ed integra gli stimoli in arrivo in entrambi i sistemi attraverso processi di *facilitazione* e *soppressione* delle informazioni in arrivo. ...” Umberto Galimberti, *enciclopedia di psicologia*, Garzanti, Torino, 1999.

modo ripetitiva, il che garantisce al bambino più occasioni di identificare le costanti del sé e dell'altro.

È interessante il fatto che, ancora a tre anni di età e più, nei bambini lo schema “tema con variazioni” sia ancora presente. D'altronde questo schema accompagna il loro sviluppo sin dai primi vagiti.

Michel Imberty (1983) ha svolto una ricerca sull'improvvisazione musicale dei bambini tra i tre ed i sei anni e tra i sette e gli otto anni di età. Essa ha avuto come risultato il dimostrare che ogni produzione sonora liberamente improvvisata dai bambini o basata su un'imitazione ha in sé due costanti: un *pivot* e un *colmatage*.

Il *pivot* consiste in un elemento stabile, definito e discontinuo mentre il *colmatage* consiste in un elemento instabile, variabile e discontinuo¹⁶. Vi è, dunque, una componente di ripetitività che ci riporta alla ciclicità dello stimolo nel “linguaggio infantile” e una componente di novità, di esplorazione, che ci riporta alle “variazioni” che gli adulti apportano al “tema” quando dialogano con i bambini.

I bambini tra i tre ed i sei anni, secondo Imberty, costruiscono le loro produzioni sonore su un pivot melodico costituito da intervalli dai limiti fissi. Su questo poi lasciano che la voce disegni melodie indeterminate, apparentemente slegate dal pivot sul quale, ogni tanto, creano degli abbellimenti. Tra i sette e gli otto anni, invece, il pivot cambia forma e diventa più vario, non è più esclusivamente melodico ma può essere anche ritmico, inoltre comincia ad essere presente un *orientamento verso destra* della struttura dei gesti della produzione musicale¹⁷. Il colmatage dei bambini a partire dal settimo anno di età è caratterizzato da intervalli determinati, comincia ad essere evidente che nel bambino è presente la consapevolezza di quelle dinamiche tensivo-distensive che caratterizzano alcuni intervalli, in particolare quello composto dalla dominante e dalla tonica.

Gerardo Manarolo scrive nel suo metodo riferendosi ai bambini ed al gesto musicale: “... *A livello psicologico il gesto musicale è prima un appoggio, per esempio*

16 Imberty ha sintetizzato questa formula per rappresentare le produzioni sonore dei bambini che ha osservato: $S_m = P + C$ (Sequenza musicale = Pivot + Colmatage).

17 “Sia i bambini che gli esecutori, tendono a raggruppare gli elementi ritmici ponendo un accento sull'ultimo impulso, scrivendo quello di destra, che diventa l'appoggio, il punto di riposo e insieme di chiusura. La controprova sta nel proporre di fare cadere l'accento metrico sulla prima nota in una formula biscroma + biscroma + croma: il risultato è che l'accento cadrà inevitabilmente sull'ultima, tirità e non Tirità.” Gerardo Manarolo, *Manuale di musicoterapia, Teoria, metodo e applicazioni della musicoterapia*. Edizioni Cosmopolis, Torino, 2006.

*vocale, che avvia una tensione neuro-muscolare dell'apparato fonatorio, produce una sequenza indeterminata di suoni e di altezze di durate variabili, seguite da una distensione, da un riposo su un finale stabilizzato. Fra l'appoggio iniziale e l'appoggio finale, c'è solo una tensione, un'energia che deve risolversi. ...*¹⁸ e questa tensione, di cui parla Manarolo, disegna una linea del tutto simile a quella rappresentante il profilo di attivazione emotiva relativo agli stimoli di cui si parlava prima.

Un altro studio, condotto da Mialaret (1997), ha osservato il legame che c'è tra le caratteristiche del gesto corporeo con cui i bambini producono un suono o una musica ed i suoi caratteri dinamici: ritmo, melodia, intensità, agogica. *“... L'analisi dei contorni melodici mostra il legame stretto tra gesto e forma, ma anche come, progressivamente, il bimbo controlla il gesto per metterlo al servizio di un'intenzione produttiva, al fine di realizzare una forma esclusiva ...”*. Sempre Manarolo conclude il paragrafo dedicato alle ricerche neuropsicologiche sulla musica dicendo che *“... 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 ...”*

Se davvero il gesto è alla base del pensiero musicale allora la musica non può che essere legata alla sensazione di questo gesto, alla consapevolezza a livello di sensazione, di quello che il gesto crea. Torniamo a parlare di sviluppo perché, nei primi sei, sette mesi di vita, il bambino sperimenta proprio questa sensazione nel cercare di individuare le costanti del sé all'interno delle interazioni con la madre.

Il sentimento relativo all'essere l'autore delle proprie azioni è specifico del sé agente, che è una costante del sé nucleare. In questo particolare momento dello sviluppo, in cui il bambino sperimenta le costanti del sé nucleare, creando organizzazione, è, secondo me, particolarmente legato al pensiero musicale.

Pensiamo ad un bambino che sperimenta per le prime volte la sensazione dell'essere padrone dei propri movimenti e ripensiamo per un attimo alla frase con cui Manarolo conclude il suo discorso sulle ricerche di Mialaret *“... 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*

18 Gerardo Manarolo, *Manuale di musicoterapia, Teoria, metodo e applicazioni della musicoterapia*. Edizioni Cosmopolis, Torino, 2006.

fondamento del pensiero musicale ...”. Nel caso di un bambino di circa sei mesi è chiaro che il gesto è *elemento generatore e strutturante* nel senso che al suo interno vi sono le costanti che, messe in una prospettiva sociale organizzante, consentono al bambino di individuare il proprio corpo e quello degli altri. È altresì chiaro che questo gesto, come tutti gli altri, ha un profilo di attivazione emotivo che si *orientata verso una traiettoria temporale* e che è *fatto della stessa sostanza dell'esperienza interiore* dato che alla linea che questo disegna nel proiettarsi nel tempo corrisponde una linea disegnata dall'attivarsi degli affetti vitali.

L'emersione del sé nucleare, e lo sviluppo cognitivo che questo comporta, è intrinsecamente legato al prodotto musicale, emotivo che il bambino produrrà dai tre anni in poi? Sembra che le strutture psicologiche alla base dello sviluppo del bambino, prima, e l'espressione musicale attraverso il movimento, poi, abbiano in fondo la stessa forma secondo la quale qualcosa di internamente percepito come dinamico (affetti vitali) possa essere espresso per mezzo di un oggetto del pensiero ugualmente dinamico (la musica).

Una volta emerso, questo sé nucleare, modifica ampiamente le esperienze quotidiane che il bambino ha vissuto soggettivamente. Quando un bambino interagisce con un adulto autoregola il livello di eccitazione con strategie che si è creato. È consapevole, inoltre, del fatto che anche l'altro è un regolatore del sé. Per il bambino il suo interlocutore è un *altro regolatore del sé*. Questa regolazione da parte dell'adulto, che avviene tramite aggiustamenti e cambi di direzione relativi ai parametri della stimolazione rivolta al piccolo, è la conseguenza della richiesta esplicitata dal bambino, che, ad esempio, gira la testa se sottoposto ad uno stimolo troppo intenso.

“ ... Per esempio, se si gioca a “cucù”, o a “ora ti acchiappo” l'interazione reciproca genera nel bambino piccolo un'esperienza del sé carica di eccitazione, di gioia e di attesa, magari con qualche sfumatura di paura. Questo stato d'animo, con il suo ciclico ripetersi di crescendo, non potrebbe mai essere sperimentato dal bambino da solo, a questa età, quanto alla ciclicità, all'intensità o alle altre qualità specifiche. Oggettivamente il gioco è una creazione reciproca, un fenomeno “Noi”, o “sè-altro”. ... “¹⁹.

Secondo l'ipotesi adottata da Stern, quindi, l'esperienza sociale del gioco o del dialogo con un adulto sono l'esperienza reale di “essere con”, presupposto indispensabile perché i sentimenti riguardo al sé possano modificarsi. L'interlocutore viene sempre percepito come “un altro sé”,

19 Daniel N. Stern, *il mondo interpersonale del bambino*, B. Borighieri, Torino, 1987.

la modificazione riguarda solo lo stato soggettivo del bambino. L'esperienza del sé dipende dalla presenza dell'altro ma riguarda solo ed esclusivamente il sé.

A questo punto della sua esistenza il bambino ha la sensazione di essere un corpo, di potersi muovere, di poter selezionare secondo i propri desideri gli stimoli verso i quali rivolgere la propria attenzione. Nell'interazione con la madre e con gli altri adulti, ora, è pronto per introdurre delle nuove competenze, delle nuove prospettive soggettive riguardanti la sua socialità. Si rende conto, infatti, che gli altri hanno pensieri esattamente come li ha lui e che questi contenuti della mente possono essere in parte condivisi. Comincia ad emergere un *sensu del sé soggettivo* e con esso le *relazioni intersoggettive*²⁰, che poggiano le loro fondamenta su quelle del sé nucleare e abbattano i muri dell'incomunicabilità.

Come quando, dopo i primi due mesi di vita, il senso del sé emergente ha fatto scaturire il senso del sé nucleare ora è dallo stesso senso del sé nucleare che emerge il senso del sé soggettivo tra il sesto ed il nono mese. Dobbiamo ricordare che a questa età i bambini hanno ancora una natura preverbale e che quindi, a dispetto di Descartes, la nostra concezione di intersoggettività²¹ è legata al linguaggio non-verbale ed è caratterizzata dalla sua funzione organizzante.

Il bambino verso i sei, nove mesi di vita comincia a puntare il dito, ha cominciato a muoversi autonomamente nello spazio il che gli permette di osservare il mondo da prospettive diverse se lo vuole, ha cominciato a seguire la direzione in cui la madre punta il dito, indicando qualcosa. Il fatto che il piccolo abbia cominciato a muoversi in autonomia comporta anche il prodursi di uno schema dell'orientamento e, in questo periodo della vita, in cui emerge un campo relazionale intersoggettivo, è importante tenere presente che nasce anche un *orientamento intersoggettivo*. Questo orientamento consiste nel bisogno e insieme nell'atto

20 La definizione di intersoggettività secondo Galimberti è: “ ... Comunione delle soggettività che rende possibile un mondo oggettivo in quanto prodotto da convenzioni adottate da tutti i soggetti. Tale è, ad esempio, la produzione scientifica ottenuta dall'adozione di comuni convenzioni che trascendono dai singoli punti di vista dei singoli soggetti. In questa accezione, inaugurata da R. Descartes, l'intersoggettività astrae dalle psicologie individuali. Accanto a questo concetto di origine cartesiana ne esiste un altro storico-ermeneutico inaugurato da E. Husserl secondo cui ogni soggetto, implicando l'esistenza dell'altro, porta già in sé il deposito di una tradizione intersoggettiva che ha carattere storico e che consente ad ognuno di vivere secondo esperienze comuni. ... “ Umberto Galimberti, *enciclopedia di psicologia*, Garzanti, Torino, 1999. secondo gli autori quindi l'intersoggettività è quella dimensione che permette uno scambio di opinioni, di sfruttare la conoscenza altrui per farla propria.

21 Trevarthan e Hubley hanno proposto una definizione di intersoggettività che può essere accettata per il suo valore operativo: “Una partecipazione deliberatamente ricercata di esperienze concernenti gli eventi e gli oggetti.”

di verificare il campo intersoggettivo, di conoscere la “posizione” reciproca tra due persone e percepire a che punto è la relazione (nell'età adulta). È del tutto simile all'orientamento spaziale, ma all'interno di uno spazio intersoggettivo²². Questo orientamento caratterizza intensamente le prime esplorazioni dei bambini che, quando “sentono” di essersi allontanati dalla figura di riferimento, si voltano, cercandola.

Una volta acquisite le competenze che abbiamo visto il bambino sarà in grado di interagire con gli adulti scoprendo man mano i loro pensieri, la loro volontà e le loro intenzioni. Da questa nuova area interpersonale, nascerà lo spazio necessario affinché si possa realizzare il meccanismo di sintonizzazione degli affetti che, come vedremo più avanti, è indispensabile per l'emersione del senso del *sé verbale* e, quindi, per l'acquisizione del linguaggio, del simbolo.

1.3. LA SINTONIZZAZIONE AFFETTIVA.

Ci occupiamo ora del periodo che va dai nove ai quindici mesi di età. La forma del dialogo tra il piccolo e l'adulto è cambiata, le nuove competenze del bambino, infatti, consentono al genitore di comprendere che è possibile considerare il piccolo come un potenziale partner intersoggettivo²³. Il comportamento della madre ora trascende la semplice imitazione (che caratterizzava lo schema alternato di cui si è parlato), per espandersi in una nuova categoria comportamentale che Stern definisce come *sintonizzazione degli affetti*.

Il motivo per cui questi comportamenti di sintonizzazione degli affetti sono tanto importanti per la creazione del *sé verbale*, e quindi per l'acquisizione del linguaggio, sta nel fatto che questi, diversamente dall'imitazione, riplasmano l'evento e spostano l'attenzione su ciò che sta dietro al comportamento, sulle qualità dello stato d'animo condivise, spianando la strada, come vedremo più avanti, all'uso del simbolo.

22 L' orientamento intersoggettivo ha la funzione di orientare l'individuo nel campo intersoggettivo e stimarne la configurazione in un certo momento. È un processo pressoché continuo, che a volte si trasforma in un sentire imperativo (quando cresce il senso di perdita e di ansia intersoggettiva). Daniel N. Stern, *il momento presente*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2004.

23 Ciò comporta che tra i due si instauri un *campo intersoggettivo*. Quest'area consiste in sentimenti, pensieri e conoscenze che due persone (o più) condividono sulla natura della loro relazione corrente. Non è solo il campo intersoggettivo a essere condiviso, ma lo stesso condividere è validato tra i due, implicitamente o esplicitamente. Nel campo intersoggettivo si può entrare o uscire; esso inoltre può essere ridefinito, ampliato o ristretto. Daniel N. Stern, *il momento presente*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2004. (Glossario, p. 200.)

Daniel N. Stern parla della sintonizzazione affettiva tra madre e bambino dicendo che essa è una “...*Forma particolare di comportamento in risposta al comportamento affettivo-comunicativo dell'altro. Proprio come l'imitazione è una fedele riproduzione delle azioni manifeste dell'altro, la sintonizzazione affettiva è una fedele riproduzione di ciò che si ritiene che l'altro provi durante queste azioni. A tal fine, è necessario che la sintonizzazione imiti solo le dinamiche temporali nell'intensità, nella forma e nel ritmo del comportamento altrui, ma in una modalità o ad un livello differente. In tal modo, il referente della sintonizzazione non sono le azioni reali dell'altro (come avviene nell'imitazione), ma i sentimenti espressi dalle azioni. La sintonizzazione è un'imitazione interiore dell'esperienza vissuta (presumibilmente) dall'altro, non del modo in cui questa si manifesta nell'azione.*”²⁴.

Abbiamo detto che la sintonizzazione riplasma l'evento e sposta l'attenzione su ciò che sta dietro al comportamento, per meglio comprendere come appare una sintonizzazione affettiva è meglio riportare almeno un esempio.

Un bambino di dieci mesi è in compagnia della madre, gattona verso il divano e si aggrappa ad un lembo della stoffa che lo ricopre. Aggrappatosi alla stoffa per tenersi in equilibrio concentra le sue energie per alzarsi in piedi, al movimento delle sue gambe la mamma fa corrispondere un : “*ooooh issa!*”. Nella forma dell'esclamazione della madre troviamo la stessa connotazione che caratterizza lo sforzo del bambino. L' “*ooooh...*” corrisponde al crescendo del contrarsi dei muscoli del piccolo quando questo è ancora a terra, con le gambe flesse. La seconda parte dell'esclamazione invece: “*...issa!*”, corrisponde alla seconda parte del movimento del piccolo, quello in cui allunga le gambe grazie allo slancio acquisito e si tira in piedi. Possiamo osservare che nella forma del movimento del bambino c'è prima un crescendo di intensità, dovuto alla contrazione dei muscoli delle cosce, un apice, relativo al raggiungimento della posizione eretta, e una risoluzione, dovuta allo scarico del peso dai muscoli delle cosce. La stessa forma la troviamo nell'esclamazione della madre “*ooooh issa!*”, perciò, il bambino percepisce il proprio movimento e l'esclamazione della madre come portatori dello stesso affetto vitale. Il riferimento decisivo sembra essere proprio lo stato d'animo, non il comportamento esplicito in quanto tale.

Nell'esempio si può notare che la madre, nei confronti del piccolo, applica una specie di imitazione che non riproduce il comportamento manifesto del bambino, piuttosto le

24 Daniel N. Stern, *il momento presente*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2004. (Glossario, p. 203)

1. il mondo interpersonale del bambino e la sua musicalità.

sue caratteristiche di forma, intensità e ritmo. Questa operazione è in gran parte transmodale, il canale o la modalità espressiva usata dalla madre per accompagnare il proprio comportamento a quello del piccolo, infatti, è diverso dal canale o dalla modalità usata dal bambino²⁵. Se ne evince che “ ... *l'oggetto della corrispondenza così ottenuta non è il comportamento dell'altra persona di per sé, ma piuttosto qualche aspetto di esso che ne rifletta lo stato d'animo. In una sintonizzazione affettiva si ha a che fare con il comportamento come espressione piuttosto che come segno o simbolo, e veicoli del trasferimento sarebbero la metafora e l'analogia.* ”²⁶

sintonizzarsi significa dunque riplasmare un evento a seconda di uno stato soggettivo. In una sintonizzazione lo stato affettivo è il referente, il comportamento manifesto ne è l'espressione. “ *La sintonizzazione riplasma un comportamento attraverso l'uso di metafore non-verbali e dell'analogia. Se ci si immagina una progressione evolutiva dall'imitazione al simbolo, in cui la metafora e l'analogia siano la tappa intermedia, questo periodo della formazione del senso del sé soggettivo fornisce l'esperienza dell'analogia attraverso le sintonizzazioni. È un passo essenziale verso l'uso dei simboli ...* ”²⁷

È interessante osservare come, in un contesto come l'asilo nido in cui ho svolto l'area di tirocinio relativa alla prevenzione, i bambini percepissero le analogie di cui stiamo parlando anche quando la fonte dello stimolo non era al centro della loro attenzione.

Occorre nuovamente un esempio. Durante una seduta di tirocinio²⁸ una bambina di tredici mesi stava esplorando alcuni strumenti musicali al centro della stanza. Mentre concentrava la sua attenzione su uno di quelli rimasti abbandonati, perse la stabilità sugli arti inferiori, dondolò busto e braccia per un istante, cercando di recuperare l'equilibrio, e cadde sul sedere, inevitabilmente. In quel momento io la stavo osservando e appena mi accorsi che stava perdendo l'equilibrio emisi un suono con il flauto a coulisse, un tremolo nel momento in cui dondolava ed un glissato terminante con il suo “atterraggio”. Il tremolo ebbe la stessa

25 Ad un movimento del corpo del bambino corrisponde un'espressione vocale della madre. Anche per quanto riguarda le sintonizzazioni affettive, quindi, la percezione amodale risulta essere indispensabile.

26 Daniel N. Stern, *il mondo interpersonale del bambino*, B. Borighieri, Torino, 1987. (p. 150)

27 Daniel N. Stern, *il mondo interpersonale del bambino*, B. Borighieri, Torino, 1987. (p. 168)

28 È importante notare che questo episodio risale alla prima seduta del tirocinio. La piccola non può avere esperienza di sintonizzazioni legate alla mia persona o agli strumenti musicali che erano presenti. Questa precisazione sottolinea che la sintonizzazione, e le competenze dei bambini che essa sottende, sono un fatto generalizzato e non una peculiarità di alcune relazioni. (vedi prot. N°1- 05 dicembre 2006)

dinamica del suo dondolio ed il glissato si sovrappose molto bene al senso di vuoto che la bambina deve aver provato nel cadere a terra. Subito la bambina si girò ad osservarmi e da quel momento fino al termine della seduta, ad ogni mio glissato la bambina si lasciò cadere sul sedere, osservandomi. In ogni occasione, anche quando la loro attenzione è dedicata ad altro, la struttura dell'analogia ha la precedenza sul loro sistema percettivo.

1.4. IL SÉ VERBALE E LA RAPPRESENTAZIONE SIMBOLICA.

Tra i quindici ed i diciotto mesi di vita compaiono nel comportamento del bambino nuove capacità: immaginare le cose e rappresentarle nella propria mente, fare del proprio sé un oggetto di riflessione, compiere atti simbolici quale il giocare ed imparare a parlare. Questo nuovo e ricco campo di esperienze e di interazioni viene a creare un sistema relazionale e comunicativo nuovo e specifico, quello *verbale*, che comprende contemporaneamente tutti gli aspetti preverbalmente precedenti. In questo periodo il bambino comincia a parlare, prendendo dalla madre e dal padre quella capacità di simbolizzare, attraverso la parola, un'idea, un'intenzione o un'oggetto.

“ ... Il percorso che rende possibile l'utilizzo della musica e dei suoni in ambito clinico e preventivo inizia dall'incontro fra musica e mente umana e dalle intense esperienze emotive che ne derivano. Il concetto di esperienza è l'idea base che sottende i modelli psicologici ...” che fanno da riferimento per questa tesi di diploma. *“L'esperienza è il passaggio consapevole fra corpo e mente, tra sensorialità e pensiero, tra percezione e rappresentazione, che rappresenta il fondamento dell'idea di funzionamento mentale e che consente di dare un significato simbolico a ciò che si esperisce ...”*. *“ ... Sappiamo che la “**espressione**” delle emozioni compete all'esperienza della sensazione (direttamente collegata a ciò che gli analizzatori, cioè gli organi di senso, trasmettono al cervello) e della percezione, cioè dell'interpretazione del dato sensoriale puro e semplice. La “**regolazione**” delle emozioni, invece, è pertinente all'area della elaborazione e della mentalizzazione. In altre parole, rappresenta un salto ulteriore di qualità e di complessità: a ciò che è stato sentito, percepito e ha evocato un'emozione, può essere attribuito un significato simbolico... ”*²⁹.

29 P.L. Postacchini, A. Ricciotti, M. Borghesi, *Musicoterapia*, Carocci Editore, Roma, 1997.

1. il mondo interpersonale del bambino e la sua musicalità.

Questo è ciò che costituisce l'atto mentale al suo più alto livello secondo Pier Luigi Postacchini. A questa età il bambino acquisisce la capacità di costruirsi delle rappresentazioni del mondo, ogni evento di cui fa esperienza entra a far parte della sua memoria, della sua storia sotto forma di una rappresentazione mentale significativa il “*cosa aspettarsi in caso di...*”. Il bambino capisce che ad ogni evento può attribuire, in questo senso, un significato.

“ ... Il presupposto che sottende il nostro lavoro è la consapevolezza mentale di sé e dei propri affetti, che caratterizza una personalità armonica ed integrata, sia il risultato finale di un processo che ha la sua origine nell'esperienza delle emozioni e degli affetti a partire dai vissuti corporei, quando ancora nei primi mesi di vita non c'è abbastanza mente per elaborare questi vissuti, e che poi si sviluppa in una capacità di discriminazione cognitiva e affettiva che sempre meno esperisce in modo globale (corpo – mente) i vissuti emotivi, e sempre più trasferisce a livello mentale (simbolico) i significati delle varie esperienze, nelle quali, tuttavia, la dimensione corporea rimane profondamente, anche se per lo più inconsapevolmente, coinvolta. (Damasio, 1994)”³⁰

30 P.L. Postacchini, A. Ricciotti, M. Borghesi, Musicoterapia, Carocci Editore, Roma, 1997.

musica e prima infanzia, un percorso possibile.

PARTE SECONDA

2. SUONO ATTIV-AZIONE, IL GESTO DIVENTA PENSIERO.

Abbiamo sottolineato che il suono ha un intrinseco legame con gli stimoli atti a favorire lo sviluppo del neonato. Perché proprio lo stimolo sonoro avrebbe le peculiarità di cui abbiamo parlato? Manarolo ha raccolto le principali ricerche psicologiche e neuropsicologiche in ambito musicale, una rassegna di questa raccolta potrebbe esserci di aiuto per riflettere su questo aspetto della prima infanzia e della sua musicalità. Tutto il capitolo che segue è tratto dal manuale di musicoterapia redatto da G. Manarolo¹ ed integrato con altri studi provenienti da altri testi (i quali saranno menzionati nelle note) e parti originali.

2.1. L'AMBIENTE INTRAUTERINO.

Come è ormai noto “...il cervello del feto reagisce ai suoni per i due terzi della durata della gestazione e la reazione ad un suono esterno all'utero matura in misura considerevole nelle ultime quattro settimane di vita fetale...” il feto inoltre appare recettivo ai suoni dell'ambiente esterno (soprattutto la voce dei propri genitori) e alla nascita si dimostra capace di attuare un riconoscimento” (Nathanielsz, 1995). A tal proposito è interessante lo studio effettuato da DeCasper e Fifer (1980) i quali “...hanno chiesto ad alcune donne gestanti di parlare ai loro feti, cioè di indirizzare dei discorsi al loro addome, durante l'ultimo trimestre di gravidanza. A ciascuna venne dato un particolare testo da ripetere molte volte al giorno. I testi presentavano distinti schemi di ritmo e di enfasi. Poco dopo la nascita venne “chiesto” (servendosi della suzione come risposta) ai piccoli se il testo che avevano ascoltato quando erano ancora nell'utero risultasse loro più familiare di un altro testo. Il comportamento dei bambini dimostrò che il testo precedentemente ascoltato risultava loro più familiare...”²

Nel corso della gestazione “...vi è un apprendimento uterino delle caratteristiche delle vocalizzazioni e di altri movimenti che segnalino emozioni affettuose; vi è la preferenza per forme dinamiche di comunicazione; questa sottile abilità di ricezione dell'espressività umana deve affondare le proprie radici in strutture cerebrali dedicate alle emozioni e ai loro

1 Gerardo Manarolo, *Manuale di musicoterapia, Teoria, metodo e applicazioni della musicoterapia*. Edizioni Cosmopolis, Torino, 2006.

2 Daniel N. Stern, *il mondo interpersonale del bambino*, B. Borighieri, Torino, 1987. (p. 104)

mutamenti dinamici”(Trevarthen, 1998). Prima della nascita esisterebbe quindi un'intensa attività uditiva finalizzata allo sviluppo di un primo rapporto con il mondo esterno.

J.P. Lecanuet (1985) ci ricorda *“come già a tre, quattro mesi il feto è capace di percepire gli stimoli acustici, mentre a partire dal settimo mese e mezzo è documentabile una reazione alla stimolazione acustica. Tale esposizione ha effetti strutturali e funzionali (in quanto matura la sensibilità e la preferenza per un interlocutore preciso, la madre, per determinate sequenze prosodiche, per una certa lingua).”*(Imberty, 2002).

2.2. LE PRIME ACQUISIZIONI.

Imberty (2002) precisa come nelle prime settimane di vita il sistema uditivo si sviluppi in misura maggiore rispetto agli altri distretti sensoriali. La voce materna è immediatamente riconosciuta e cercata ed è tramite l'interazione con questa voce che l'ambiente sonoro del neonato acquista progressivamente senso; le prime esperienze che il bambino sperimenta, e che quindi costituiscono la base su cui si struttura il primordiale Sé, sono di natura sonora e formano l'involucro sonoro del sé³. Nel caotico universo sonoro che avvolge il neonato la voce materna costituisce un primo punto di riferimento, il primo vero legame psichico fra le esperienze eterogenee contenute nell'involucro sonoro del Sé; *“...l'eco materna è il primo fenomeno sonoro strutturante il rapporto fra il soggetto e il mondo... disegna i limiti di un tempo transizionale, intermedio fra la temporalità arcaica del Sé e il divenire dell'ambiente.”*(Imberty, 2002). Rapidamente, alle modalità espressive innate se ne sovrappongono altre frutto dell'intreccio fra aspetti biologici e aspetti ambientali.

A meno di tre settimane le madri sono capaci di riconoscere quattro tipi di grida (fame, collera, dolore, frustrazione), espressione di risposte biologiche a situazioni specifiche, ma già nello stesso periodo inizia a comparire il falso grido di pericolo (un gemito portato fino al grido) che intorno alla quinta settimana costituirà la base della prima reazione circolare⁴. A

3 Anzieu sostiene che nell'esperienza sonora che accompagna l'allattamento si formi un primo nucleo del sé sotto forma di involucro sonoro. *“Prima che lo sguardo ed il sorriso della madre, che lo nutre e lo cura, rinviino al bambino una immagine di sé che gli sia visibilmente percettibile e che gli interiorizzi per costituirsi come individuo originale e differenziarsi dagli altri, il bagno sonoro dell'ambiente pone a sua disposizione un primo specchio udibile di cui fa uso dapprima con le proprie grida ed infine con i suoi giochi di articolazione vocale...”*. Gerardo Manarolo, *Manuale di musicoterapia, Teoria, metodo e applicazioni della musicoterapia*. Edizioni Cosmopolis, Torino, 2006.

4 Piaget ha individuato, nello sviluppo percettivo motorio dei primi diciotto mesi di vita del bambino, delle

partire dal secondo mese (e fino al sesto mese) si manifesta il fenomeno della lallazione⁵, un'attività che sembra rivestire il significato sia di un esercizio esplorativo delle possibilità vocali, sia di un'imitazione delle voci dell'ambiente (la quantità di vocalizzazioni è in funzione della ricchezza verbale dell'ambiente sonoro). Per Imberty (2002), inoltre, tale attività costituisce per il bambino l'occasione per esercitare le proprie attitudini uditive e per sviluppare la percezione dei rapporti tra le sensazioni fonatorie, fisiologiche e muscolari e la qualità intrinseca dei suoni emessi con i loro differenti parametri acustici. Lo schema vocale si costruisce in questo periodo (coscienza della relazione tra sensazioni muscolari interne, produzioni di suoni vocali, possibilità di controllarli e modularli). È da sottolineare il fatto che questo periodo dello sviluppo del bambino, secondo Stern, è quello in cui si forma il senso del sé nucleare, in cui il bambino comincia a percepire che lui ed i suoi interlocutori sono entità fisiche separate, agenti distinti, con distinte esperienze affettive.

Dai due ai cinque mesi e mezzo, secondo M. Imberty (2002), “...i bambini appaiono capaci di percepire frasi melodiche semplici e ben organizzate sulla base dei principi gestaltici della vicinanza e della similarità. Mentre dai 4 ai 6 mesi appaiono anche sensibili alla struttura della frase musicale, alla sua unità, alle sue articolazioni.”

2.3. LE COMPETENZE DEL NEONATO NELLE PRIME INTERAZIONI.

Ogni bambino, superata la crisi sonora della nascita, che può connotare il suono anche di valenze persecutorie (Kohut, Levarie, 1965), attiva, con diversità temperamentali specifiche, competenze innate finalizzate alla comunicazione e alla relazione “... lo sviluppo cerebrale ereditato e organizzato è in grado, infatti, di creare capacità di incontro per

reazioni circolari in cui è ravvisabile un aspetto cognitivo a partire dalle reazioni primarie che mettono capo a ritmi, come la protrusione sistematica della lingua o la suzione del pollice, che portano da uno stato ad un altro, per ricominciare in seguito nel medesimo ordine a livello di reazioni secondarie che differenziano i ritmi iniziali secondo schemi multipli. Questi sono l'abbozzo delle prime abitudini che faranno capo alle reazioni terziarie dove si ha un inizio di reversibilità, fonte delle future operazioni di pensiero. (Galimberti, 2003). Gerardo Manarolo, *Manuale di musicoterapia, Teoria, metodo e applicazioni della musicoterapia*. Edizioni Cosmopolis, Torino, 2006.

5 Fenomeno fonetico che precede il linguaggio articolato. Verso il terzo mese di vita il bambino incomincia ad articolare dei suoni consonantici o vocalici che ripete per un tempo più o meno protratto con tonalità variamente modulate. Questo stadio, denominato balbettio o vocalizzazione, caratterizza gli stati euforici del bambino nei primi mesi di vita. Verso il sesto mese la vocalizzazione viene organizzandosi nella forma della lallazione dove compaiono le prime sillabe e le parole più semplici. Sia la vocalizzazione che la lallazione sono connesse, secondo Piaget, a un piacere funzionale, e come tali sono annoverabili tra le reazioni circolari primarie. Umberto Galimberti, *enciclopedia di psicologia*, Garzanti, Torino, 1999.

scambi intersoggettivi fra il bambino e chi si prende cura di lui...”(Trevarthen, 1998).

“Sono le emozioni a consentire tali scambi comunicativi; le emozioni sono quindi regolatori delle attività psicologiche non i loro prodotti” ... “la comunicazione emotiva inoltre” ... “influisce sullo stato neuro-ormonale” ... “determinando e condizionando la regolazione e l'accrescimento del cervello umano.”(Trevarthen, 1998).

“Il neonato possiede espressioni vocali che vengono utilizzate come frasi nelle protoconversazioni per indicare affetti interpersonali dinamici”...“la comunicazione attraverso i suoni inizia quando la corteccia cerebrale sta iniziando a costruire i propri campi dendritici e le organizzazioni sinaptiche⁶.”(Trevarthen, 1998).

2.4. LE COMPETENZE MATERNE NELLE PRIME INTERAZIONI.

Le competenze del neonato trovano rispondenza nella figura materna. Già nei primi tre mesi si sviluppa tra madre e bambino una comunicazione sonoro/musicale altamente specifica. La madre produce parole brevi, a intervalli regolari, con modulazioni semplici e cantilenanti; la sua voce è sonora ma rilassata e sussurrata, mediamente acuta; il bambino si inserisce nelle pause utilizzando espressioni vocali che danno via ad una protoconversazione⁷ scandita ad un tempo di adagio (madre e bambino sono infatti uniti da un unico ritmo, un battito ogni 0,9 secondi, su cui si alternano). (Trevarthen, 1990, 1998).

“... è l'esatta interazione tra il modo di rivolgersi all'altro e di replicare per tempo attraverso le emozioni e le loro relazioni contingenti a far sì che il rapporto proceda in modo positivo.”(Trevarthen, 1990, 1998). Le modificazioni del comportamento vocale materno hanno, fra le altre, la finalità di facilitare il bambino nel compito di analizzare e dare significato all'universo sensoriale che lo circonda (Stern, 1985, 1998). Come si è detto, infatti, la ciclicità con cui le figure di riferimento tornano sullo stesso stimolo nel produrre il loro “tema con variazioni” è indispensabile al piccolo per poter individuare le costanti del sé.

6 I dendriti sono corpi filamenti ramificati che emergono dal corpo del neurone, le sinapsi, invece, sono le connessioni tra i singoli neuroni. Estratto da: Gerardo Manarolo, *Manuale di musicoterapia, Teoria, metodo e applicazioni della musicoterapia*. Edizioni Cosmopolis, Torino, 2006. (p. 55, nota 36)

7 Il termine protoconversazione indica quel dialogo tra bambino ed adulto di cui si è discusso nel capitolo precedente.

2.5. IL BABY TALK⁸.

Come ricorda Imberty (2002), vi sono diverse versioni del baby talk in relazione alle diverse culture; esistono tuttavia tratti comuni: *segmentazione, ripetizione, semplicità sintattica, lentezza del tempo, semplificazione e amplificazione dei moduli espressivi e dei contorni melodici* (il baby talk è inoltre caratterizzato da un registro acuto, utile alla sua identificazione, da curve d'intonazione molto semplificate e da minime variazioni). Questi aspetti costituiscono la base universale del bagno sonoro e linguistico in cui il bambino è immerso fin dalla nascita. Tale produzione è utilizzata dalla madre per colmare o attivare l'attenzione del bambino, ma anche per articolare un vero e proprio dialogo sonoro. Il dialogo si struttura articolando ripetizione e variazione. La ripetizione genera una regolarità che permette al soggetto di anticipare il corso del tempo e quindi di dominarlo, ma la ripetizione crea una tensione dovuta ad un'attesa di soddisfacimento del desiderio che è seguita da una distensione più o meno marcata in rapporto al grado di variazione. La successione tensione/distensione istituisce quindi un tempo originario, esperienza primitiva della durata ma anche dell'assenza di soddisfazione, anticipazione dell'esperienza futura della perdita d'oggetto e del lutto (Imberty, 2002).

2.6. IL SISTEMA REGOLATORE CENTRALE DELLA COMUNICAZIONE.

Le competenze attivate dalla coppia madre/bambino per avviare questa interazione fanno parte, secondo Trevarthen (1990, 1998), del sistema regolatore centrale della comunicazione umana, vale a dire una dotazione innata propria di ogni individuo che consente l'attuarsi di processi intersoggettivi fin dai primi giorni di vita. Tale sistema costituisce la base su cui si strutturerà il linguaggio verbale e quello musicale. Le competenze che caratterizzano il sistema regolatore della comunicazione rimangono invariate per tutta la vita e sopravvivono in soggetti affetti da processi involutivi o da handicap intellettivi. In una prospettiva musicoterapica è interessante osservare come gli elementi che fondano tali competenze costituiscano anche gli elementi strutturali e qualitativi dell'esperienza musicale:

8 Con questo termine ci si riferisce al particolare modo di parlare adottato dagli adulti quando si rivolgono al bambino, nel precedente capitolo ci si riferisce al *baby talk* parlando di "linguaggio infantile".

le variazioni di intensità, altezza, timbro, ritmo e durata sono tipiche di qualsiasi comunicazione primordiale ma sono anche, seppur articolate in raffinate costruzioni simboliche, proprie dell'arte musicale. Trevarthen (1990, 1998) inoltre rileva aspetti innati anche nell'esperienza musicale materna; l'analisi di canti proposti dalle madri ai propri bambini fa emergere strutture di suoni e di movimenti che si ripetono e che suggeriscono che gran parte delle forma dinamica della poesia e della musica sia innata. Le canzoni rivolte ai bambini, così come il baby talk, appaiono fondate su aspetti innati e interculturali, appunto, la variazione di intensità, altezza, timbro, ritmo e durata.

2.7. LA SINTONIZZAZIONE E LA MUSICA.

Stern (1985), da parte sua, pone a fondamento del rapporto intersoggettivo che si instaura fra madre e bambino (a partire dal 9° mese) il comportamento di sintonizzazione; si tratta della competenza, perlopiù inconscia, della madre di restituire al figlio non solo un'imitazione (seppur variata), ma una rilettura metaforica e analogica che, sottolineando il come più che il cosa, pone l'accento non sul fenomeno, ma su ciò che sta dietro di esso, sulla qualità dello stato d'animo. Questa interazione riguarda soprattutto gli affetti vitali, vale a dire le qualità dinamiche e cinetiche delle sensazioni e dei profili di attivazione. Questa interazione inoltre si pone come momento di comunione e come potenziale fattore di regolazione del livello di attivazione e di eccitazione. Gli affetti vitali esprimono caratteri legati alle emozioni e come queste vengono sperimentate internamente; sono modi di sentire, di "essere con"; nel comportamento spontaneo ciò che corrisponde allo stile sono gli affetti vitali. Gli affetti vitali stilizzano programmi comportamentali fissi e rigidi, e non essendo categorizzabili, sono connotati dal proprio profilo d'attivazione. Madre e bambino, per entrare in contatto, per relazionarsi, devono condividere affetti di vitalità, devono accordarsi (così come i musicisti che suonano insieme), devono entrare in sintonia affettiva (corrispondenza transmodale di natura affettiva, derivata da uno stato emotivo vissuto attraverso l'altro) (Imberty, 2002; Stern 1985, 1998).

I parametri che caratterizzano gli affetti vitali e su cui si modula la sintonizzazione sono essenzialmente: l'intensità, la durata, la forma. Ritroviamo anche in questo caso parametri attinenti al ritmo, al suono, alla musica. Lo stesso Stern (1985), dopo aver citato la danza e la musica come esempi dell'espressività degli affetti vitali, sottolinea come alcune fondamentali

esperienze relative al tempo e alla forma frequenti nel nostro incontro con la musica siano comuni anche nelle interazioni socioaffettive che il bambino sperimenta quotidianamente... questi aspetti rappresentano quindi tendenze umane comuni utilizzate e riutilizzate in diversi modi e con varianti culturali. il bambino appare predisposto a identificare e rispondere in modo diversificato a diversi profili temporali sonori attivando reazioni di spavento, timore, interesse o piacere in relazione all'andamento dell'intensità nel tempo... la sensibilità del feto all'informazione sonora e capacità del neonato poi di riconoscere, discriminare le sonorità percepite nella gravidanza attestano la presenza di capacità elaborative temporali precoci (1985).

2.8. LA CONDIVISIONE DEGLI STATI DELLA MENTE.

Le linee di ricerca delineate da Stern e Trevarthen trovano ulteriore sviluppo e approfondimento nell'approccio neurobiologico proposto da Siegel (1999). Da tale prospettiva la contrapposizione tra innato e appreso viene superata da una concezione dello sviluppo cerebrale esperienza dipendente; se è vero che *"...le informazioni genetiche garantiscono l'organizzazione generale delle strutture cerebrali..."* è altresì vero che *"...le esperienze dell'individuo determinano quali geni vengano espressi e quando"*(Siegel, 1999).

Le prime esperienze a svolgere questa funzione regolatrice e strutturante sono le precoci relazioni che si instaurano all'interno della diade madre/neonato veicolando contenuti emotivi. *"... La nostra specie alla nascita ha un cervello poco sviluppato e la possibilità di sintonizzarsi con gli stati della mente del genitore consente al bambino di ampliare i suoi stati emotivi positivi, controllare quelli negativi e sviluppare la capacità di autoregolazione..."* da cui deriva l'organizzazione del Sé; *"...il cervello del bambino utilizza gli stati della mente..."* insieme dei patterns di attivazione all'interno del cervello in un determinato momento *"...del genitore per cercare di organizzare le sue attività."*(Siegel, 1999). La condivisione degli stati della mente caratterizza le prime forme di relazione interpersonale, ma è altresì presente in tutti quei rapporti connotati da intensità e profondità. Sono le modalità comunicative non verbali e il loro contenuto emotivo a consentire tale relazione interpsichica.

"...I processi di sintonizzazione affettiva..." (nella sintonizzazione affettiva gli stati emotivi interni vengono espressi e condivisi nell'ambito di relazioni d'attaccamento; una componente

dei processi di sintonizzazione è l'allineamento, lo stato di un individuo è modificato per accordarsi con quello dell'altro) “...creano uno stato di risonanza interpersonale...” (accordo di stati emotivi e modalità con cui questa interazione si ripercuote su altri aspetti e attività della mente) “...in cui ciascun membro della coppia è influenzato dall'altro...”(Siegel, 1999). Tale integrazione può: “...riflettersi in un senso di spontaneità e di legame con l'altro in cui il Sé è presente, ma nello stesso tempo si perde in un flusso di comunicazioni diadiche vibranti e imprevedibili...” si crea così “...un senso di unione ... l'individuo si sente parte di un processo che va oltre i limiti del Sé”(Siegel, 1999).

Siegel ci ricorda inoltre come “...stabilire comunicazioni intime con altre persone può avere profondi effetti organizzanti sulla mente...” in quanto “...modula le nostre emozioni e dà un senso al mondo che ci circonda”(1999).

Da tale prospettiva le emozioni acquisiscono un ruolo fondante e strutturante lo sviluppo psichico. Le emozioni rappresentano “...un sistema innato attraverso il quale attenzione, scopi e apprendimento possono essere coordinati fra individui diversi: comunicazione emozionale e sintonizzazione affettiva diventano il terreno in cui si sviluppano le capacità cognitive del bambino...”(Siegel, 1999) ma costituiscono altresì le modalità impiegate dalla nostra mente per modularsi nel corso della nostra vita.

L'approccio neurobiologico, sottolineando il ruolo strutturante delle prime relazioni interpersonali, essenzialmente non verbali e veicolanti contenuti emotivi, e precisando inoltre come la comunicazione emotiva possa svolgere anche in età adulta un ruolo organizzativo e modulante, fornisce all'approccio musicoterapico un importante riferimento scientifico. L'intervento di musicoterapia si prefigge infatti di attivare processi relazionali non verbali a contenuto emotivo, impiegando l'elemento sonoro/musicale come modalità espressiva, in quanto modalità intimamente affine all'espressività emotiva; nell'attivazione di tali processi, tramite i patterns che si vanno a configurare, il trattamento musicoterapico potrebbe svolgere un ruolo strutturante a livello cerebrale. L'approccio neurobiologico va quindi ad integrare e arricchire le precedenti concettualizzazioni (Stern e Trevarthen); non solo esiste una competenza comunicativa non verbale innata e prevalentemente emotiva, ma tale competenza, attivandosi all'interno di un rapporto interpersonale (grazie all'utilizzo di parametri sonoro/musicali), consente l'avvio di una strutturazione e organizzazione corticale.

Le prime forme di partecipazione emotiva utilizzano quindi codici espressivi non verbali intimamente connessi all'esperienza sonoro /musicale. La modulazione di tali

codici all'interno della coppia madre/bambino, le primitive sensazioni, percezioni ed emozioni veicolate in tale contesto, strutturano e impressionano il corpo e la primitiva mente del bambino e costituiscono, insieme alla sua dotazione di base, alla sua costituzione caratteriale e corporea (elementi caratterizzanti il profilo senso-percettivo e psicologico), le aree di sensibilità e di intolleranza, i gusti e le inclinazioni. Ogni soggetto dispone dunque di una dotazione sonoro/musicale (contenuta all'interno delle competenze innate atte all'attivazione di processi comunicativi) che viene declinata e modulata in relazione al suo percorso evolutivo ed esistenziale.

La dimensione espressiva (il fare) come quella recettiva (il fruire) s'inscriveranno allora all'interno di un preciso e particolare ambito di significati (l'evocazione di emozioni e contenuti soggettivi), di competenze cognitive (l'attivazione di personali strategie elaborative e di restituzione), di profili sensoperceptivi (aree di particolare sensibilità o di indifferenza senso-percettiva). Tali considerazioni trovano ulteriore eco nelle affermazioni di Clynes (1974, 1977, 1982) che considera la musica una modalità espressiva caratterizzata da una base biologica, facilitante la condivisione di stati emotivi.

La musica per Clynes è “...un linguaggio di essentic forms...” che possono essere usate per comunicare emozioni e qualità ad altri che riconoscono quel linguaggio (citato in Blacking, 2002). Anche Tullia Magrini sottolinea le valenze comunicative del linguaggio musicale: “...la finalità di base della musica potrebbe essere riconosciuta nell'attivazione di uno specifico regime di comunicazione riservato a particolari tipi di espressione (normalmente non attuabili in assenza della musica) e nell'articolazione di una durata temporale...”(2002).

In questi primi due capitoli abbiamo visto che nei primi mesi di vita il bambino crea uno schema senso-motorio legato all'esperienza del sé nucleare, da questo scaturisce il gesto che, essendo il frutto di un moto interiore di affetti, è il frutto di un'esperienza dalle caratteristiche musicali. Questo gesto, la sua forma, le sue caratteristiche dinamiche permettono le sintonizzazioni con la madre e quindi l'esperienza di un'area transizionale tra interno ed esterno, un ponte che permette l'espressione di sé, un luogo di comunicazione. In questo luogo il bambino trova gli stimoli necessari alla creazione di “episodi generalizzati”, i quali gli faranno da guida nell'edificazione di quel sistema di aspettative che rende la socialità dell'uomo prevedibile e, quindi, gestibile. È insito in ogni bambino il disegno di progettazione di sé, sin da quando questo è ancora in fase prenatale, e questo disegno è intrinsecamente

legato al fenomeno sonoro-musicale, alle sue peculiarità dinamiche. Le caratteristiche del suono hanno un legame simbiotico con l'attivazione degli affetti che guidano il piccolo uomo a spingersi verso il proprio sviluppo, verso l'agire, verso la consapevolezza della propria dimensione e l'accrescimento delle proprie potenzialità. Il gesto che nasce nei primi mesi di vita, come ci ha ricordato Manarolo, è “... *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 ...*”.

Per questi motivi parliamo di suono come di un evento che *attiva*: le sue caratteristiche dinamiche *attivano* il bambino nella ricerca di quelle costanti del sé che lo porteranno ad essere parte *attiva* nelle interazioni e nei gesti che, come abbiamo visto, all'interno dell'intersoggettività, sono alla base della formazione del simbolo, della capacità rappresentativa e quindi, della comunicazione verbale.

“*Il linguaggio musicale può in qualche modo facilitare l'espressione, la conoscenza dei vissuti emotivi, predisponendone l'organizzazione strutturale e favorendone il controllo da parte dell'individuo ... Esiste una stretta correlazione tra emozione e musica, al livello di coinvolgimento corporeo, di esaltazione di alcune risposte psicofisiologiche...*”. Ecco allora che attraverso la musica può realizzarsi una sorta di comunicazione simbolica delle emozioni o, meglio, sulle emozioni. Nella musica si può allora intravedere un percorso che va dal *fare* al *pensare*, “...*dall'esercizio⁹ alla traduzione dell'espressione emozionale; gli aspetti prelogici vengono tradotti in aspetti logici grazie al simbolo, punto d'unione in cui le modalità comunicative proprie di un sistema logico, fondato su di un linguaggio astratto, rinviano a relazioni prelogiche e fanno intravedere qualcosa di profondamente diverso e in sé indescrivibile.*”(Caterina, Bunt, 2002). Il suono accompagna gli uomini dall'attivazione all'azione, consapevole e pensata, attraverso le emozioni.

Queste peculiarità e specificità delle prime esperienze intersoggettive ed intrasoggettive dei bambini mi hanno portato a riflettere sul fatto che, all'interno delle strutture che si occupano di puericultura, non vi sia una proposta atta a raccogliere i segnali che i bambini inviano tutti i giorni alle proprie figure di riferimento sui loro bisogni e che “l'interazione sonora” con i piccoli uomini sia una possibile risorsa da sfruttare sia in termini

9 Gli autori parlano di *esercizio* riferendosi ad un ambito applicativo riabilitativo, la nostra prospettiva invece non contempla la rieducazione del gesto, l'acquisizione, piuttosto.

espressivi, sia impressivi, sia come strumento di osservazione e di diagnosi.

Il progetto descritto nella presente tesi di diploma, infatti, è pensato per essere proposto a quelle strutture che si occupano della crescita del piccolo dai sei mesi circa fino ai tre anni di età. Il periodo in cui i bambini vengono iscritti negli asili nido, come abbiamo visto, è caratterizzato da un forte mutamento dei comportamenti e della socialità, dovuta alla loro crescita ed alle esperienze che fanno di sé e dell'ambiente, nei rapporti con i compagni e con chi si occupa di loro all'interno delle strutture e in casa.

Il canale comunicativo sonoro-musicale, con le sue peculiarità dinamiche, è un mezzo di comunicazione utilizzabile sì in ambito clinico, laddove le competenze comunicative più evolute siano compromesse, ma anche con chi, semplicemente, non le ha ancora acquisite.

Con l'intenzione di utilizzare il suono e la musica nel lavoro con i bambini ho assunto come referenti teorici il percorso di sviluppo del sé, di Daniel N. Stern, e la teoria dell'Armonizzazione di Pier Luigi Postacchini. Quest'ultima consente di individuare vari livelli nel rapporto che vi è tra l'universo musicale e quello del pensiero umano e si propone come strumento utile a favorire il percorso di strutturazione ed espressione della capacità simbolica. Assumere una prospettiva di indagine evolutiva mi ha permesso di utilizzare entrambe i riferimenti teorici, di formulare alcuni interrogativi, di proporre un percorso di risposta e di realizzare un progetto legato alla prima infanzia ed alla sua musicalità.

musica e prima infanzia, un percorso possibile.

PARTE TERZA

3. UN LABORATORIO ESPRESSIVO ED IMPRESSIVO PER I BAMBINI DEGLI ASILI NIDO

Abbiamo visto che il bambino attraversa svariate fasi di sviluppo caratterizzate da determinate tappe comuni a tutti gli individui. Questa tesi di diploma si basa sul presupposto che queste tappe possano essere innanzitutto osservate, attraverso schemi di osservazione che vedremo più avanti, e che debbano essere considerate come essenziali non solo in fase di progettazione pedagogica negli asili nido, ma anche, e soprattutto, nel trascorrere delle ore che gli operatori passano con i bambini quotidianamente. Per questo motivo le schede di osservazione da utilizzarsi durante gli incontri sono costituite da una parte da fare compilare agli operatori (coinvolti nella seduta con il ruolo di osservatori) e da una parte per il musicoterapista.

Abbiamo anche visto che la struttura del percorso di sviluppo si snoda su “*cerniere*” fatte di percezioni e di gesti. Percezioni e gesti che acquistano significato con la crescita del bambino e che inducono una risposta in termini di comportamento e quindi di movimento (gestuale, verbale, ecc.). Per comprendere meglio quali siano i risvolti applicativi dell'uso del vettore sonoro-musicale nell'ambito della prima infanzia e l'importanza della semplice percezione per lo sviluppo faremo riferimento alla teoria dell'armonizzazione di P.L. Postacchini che affronta il discorso sullo sviluppo della prima infanzia da una prospettiva neurologica e riabilitativa.

3.1. LO SVILUPPO ARMONICO, LA FINALITA'.

Dal punto di vista neurologico, le fasi precoci dello sviluppo dell'individuo sono contrassegnate da modalità di funzionamento del sistema nervoso molto globali e poco selettive. In effetti, alla nascita l'uomo presenta una notevole immaturità del proprio sistema nervoso rispetto ad altri tipi di mammiferi. Nelle prime settimane di vita prevale una modalità di funzionamento di tipo arcaico, che si organizza in risposte massive a stimoli anche minimi. Questa risposta così immatura del sistema nervoso è dovuta alla sua incompletezza.

I neuroni, quando la maturazione del sistema nervoso è completata, sono ricoperti dalla mielina¹ e la sua mancanza nei primi mesi di vita giustifica la presenza di una percezione del mondo globale. “...Questo è il principio fisiologico per cui non è del tutto sbagliato dire

1 La mielina ha una funzione principalmente isolante; all'interno della guaina mielinica l'impulso viaggia maggiormente veloce. Quando alla nascita la guaina non è completamente formata, gli impulsi non seguono solo la direzione principale, ma si diffondono per contiguità nei neuroni adiacenti, andandoosi a distribuire in più vie. Postacchini, Ricciotti, Borghesi, *Musicoterapia*, Carocci Editore, Roma, 1997.

che il neonato vede (anche) con le orecchie e sente (anche) anche con gli occhi... ”².

Questa diffusione di segnali neuronali è il fondamento di quel fenomeno che viene chiamato percezione sinestesica³: in pratica “...un costante rimando fra le varie modalità sensoriali che, a fronte di una minore capacità di analisi e di discriminazione, consente al bambino di cogliere in una visione immediata e unitaria i multiformi aspetti della realtà. In sostanza vi è una naturale globalità sensitiva a cui corrisponde una analoga globalità dei movimenti”⁴. Abbiamo trovato questo concetto anche nelle teorie di Stern: quando si dice che la percezione amodale serve al bambino per mettere più facilmente in relazione gli stimoli da cui viene investito quotidianamente ci si riferisce infatti alla percezione sinestesica.

“Da un punto di vista anatomico, questo processo di maturazione corrisponde alla formazione vie nervose ben definite, costituite da fasci di neuroni che trasportano in modo selettivo determinati messaggi. Si costituiscono così le vie sensitive delle varie modalità percettive, quelle relative alla vista, all'udito, all'olfatto, ecc. avremo anche un'infinita possibilità di collegamento, all'interno del cervello, fra le sue varie componenti che consentirà un complesso gioco di integrazione fra le varie funzioni: cognitive, affettive, motorie, ecc.” (Postacchini, Ricciotti, Borghesi, 1997).

Nello sviluppo del sistema nervoso, come ci ricorda Postacchini, entrano in gioco diversi fattori, i due principali sono di natura *genetica*⁵ e *ambientale*. Il secondo ci interessa particolarmente poiché con *fattore ambientale* ci si riferisce all'insieme degli stimoli che provengono dall'esterno, dall'ambiente, appunto. “...Più stimoli esterni saranno ricevuti, maggiore sarà l'impulso alla formazione di sempre nuove connessioni neuronali...” e a questi stimoli esterni ci siamo già riferiti nel primo e nel secondo capitolo, enunciando la

2 Postacchini, Ricciotti, Borghesi, *Musicoterapia*, Carocci Editore, Roma, 1997. (p.80)

3 “*Sinestesia*”: detta anche sensazione secondaria, la sinestesia è l'interessamento di altri sistemi sensoriali oltre a quello specifico, per cui, ad esempio, accanto ad una sensazione auditiva è possibile provare una sensazione visiva di accompagnamento (*sinopsia*). Lo stesso dicasi per la *verbocromia* per cui certe parole sono accompagnate da una sensazione di colore, e in generale per le forme di *fotismo* dove sensazioni di colore possono accompagnare percezioni di gusto, tatto, dolore, caldo, freddo e simili. [...]. Umberto Galimberti, *enciclopedia di psicologia*, Garzanti, Torino, 1999.

4 La globalità dei movimenti lascia il posto, nel giro dei primi dodici, quattordici mesi ad una organizzazione molto più selettiva del movimento, dal punto di vista sensoriale, invece, permane una certa attitudine all'immediatezza ed alla globalità fino a tutta l'età prescolare. Postacchini, Ricciotti, Borghesi, *Musicoterapia*, Carocci Editore, Roma, 1997.

5 Ci si riferisce all'*assetto anatomo-funzionale*, è la dotazione di base che costituisce la parte anatomica del sistema nervoso. Postacchini, Ricciotti, Borghesi, *Musicoterapia*, Carocci Editore, Roma, 1997.

concomitanza caratteriale degli stimoli così come vengono esperiti dal bambino e delle peculiarità dinamiche del vettore sonoro-musicale.

“Occorre, a questo punto, definire alcuni termini base indispensabili per la comprensione del processo maturativo. Intendiamo per **sensazione** la ricezione da parte dell'individuo del puro dato sensoriale...” “... per **percezione**...”, invece, “...intendiamo la capacità di interpretare il dato sensitivo conferendogli, quindi, un significato. Intendiamo infine per **lavoro mentale** un'ulteriore fase di elaborazione del dato percettivo, che consente un suo utilizzo sul piano simbolico e/o relazionale.”⁶ Una volta fatta questa precisazione possiamo dire che la maturazione del sistema nervoso nella prima infanzia si sviluppa lungo la seguente direttrice:

Sensazione → Percezione → Lavoro Mentale

Va precisato, inoltre, che la diade sensazione / percezione funziona con modalità “beta” (β), mentre nella fase di lavoro mentale si ha una funzione di tipo “alfa” (α).⁷

In questo senso ci si riferisce anche alla muscolatura, intesa come analizzatore motorio, la quale potrà avere un *tono* tendenzialmente teso e saremo allora in modalità di lavoro *beta*, o rilassato, corrispondente a una modalità *alfa*. In pratica, un'attitudine tesa comporta una tendenza al mantenimento dello *status quo* e a un'idea di cambiamento come cosa difficile e poco desiderabile. Viceversa, un'attitudine rilassata è favorevole a una possibilità di cambiamento della situazione ed è generalmente correlata ad uno stato psicofisico di benessere (Bertolini, 1984). “Questa attribuzione di significato mentale al tono muscolare avviene sulla base del fatto che, nelle fasi precoci dello sviluppo, in cui la mente è ancora insufficiente a contenere ed esprimere l'intera vita psichica del bambino, le attitudini motorie costituiscono veri e propri “organizzatori del pensiero”.”(Postacchini, Ricciotti, Borghesi, 1997).

Lo sviluppo porta quindi il bambino a muoversi dalla *sensazione* alla *percezione* (attraverso la sinestesia si strutturano le vie ed i meccanismi atti ad organizzare le sensazioni

6 Postacchini, Ricciotti, Borghesi, *Musicoterapia*, Carocci Editore, Roma, 1997.

7 Bion (1962) ha definito “beta” quelle modalità di lavoro “molto globali, tese e poco discriminative” mentre per “alfa” si intende una modalità di lavoro “più selettiva, rilassata e categorizzante”. Postacchini, Ricciotti, Borghesi, *Musicoterapia*, Carocci Editore, Roma, 1997. (p. 82)

in percezioni) per poi spostarsi alla *mentalizzazione* del dato percettivo puro e semplice e alla possibilità di dare a quest'ultimo un significato. Questo processo viene definito da Postacchini come *armonizzazione* della personalità e comporta la progressiva integrazione delle varie parti del mondo interno ed esterno dell'individuo.

*“In quei casi in cui la struttura funzionale neurofisiologica sia tutta fondata su livelli alfa o tutta su livelli beta si potrà verificare un'armonizzazione delle funzioni, benchè ovviamente a livelli di integrazione differenti. Laddove, invece, alcune funzioni siano di tipo alfa ed altre di tipo beta, lo sviluppo sarà disarmonico.”*⁸

Il laboratorio musicale di cui stiamo cominciando a parlare è atto a favorire uno sviluppo armonico, dove le funzioni *beta* e le funzioni *alfa* possano sovrapporsi e coesistere in maniera armonica. Il processo di armonizzazione di cui parla Postacchini è relativo ad un percorso terapeutico o preventivo (in un contesto di prevenzione secondaria o terziaria)⁹.

Per questo laboratorio musicale si è pensato, più che ad un percorso di ri-armonizzazione, ad un percorso atto a favorire il normale sviluppo del bambino, nel suo ambiente quotidiano, favorendo la maturazione di quei sistemi di organizzazione psicologica che sono alla base della sua futura personalità e socialità, dobbiamo quindi considerare questo intervento come un intervento di prevenzione primaria.

Innanzitutto dobbiamo parlare di *integrazione*: nei capitoli precedenti abbiamo visto che il bambino deve attraversare diverse tappe che lo portano verso la formazione della propria personalità. I primi passi verso tale meta consistono “...in una prima chiarificazione tra costituzione del mondo interno ed il mondo esterno, che si attua dapprima nello spazio, poi nel tempo ed infine nelle relazioni sociali...” (Postacchini, Ricciotti, Borghesi, 1997). Questo schema integra il modello che abbiamo visto prima (dalla *sensazione* alla *mentalizzazione*) con i concetti di temporalità e di spazialità.

Il primo nucleo di integrazione della personalità, quindi, è quello relativo alla spazialità. Ciò presuppone un sufficiente grado di coesione tra le varie parti del sé, quindi il

8 Postacchini, Ricciotti, Borghesi, *Musicoterapia*, Carocci Editore, Roma, 1997.

9 Per *prevenzione primaria* si intende la prevenzione della malattia stessa (come ad esempio un vaccino); per *prevenzione secondaria* si intende la prevenzione delle possibili complicanze di un deficit già stabilizzato (per esempio l'evitare che gli alti livelli di glicemia di un diabetico vadano a danneggiare la retina); per *prevenzione terziaria*, infine, si intende la stabilizzazione di complicanze già in atto, per evitare l'ulteriore peggioramento (per esempio, se la glicemia elevata ha già compromesso la retina, è possibile prevenire al suo distacco provvedendo al suo cerchiaggio). Postacchini, Ricciotti, Borghesi, *Musicoterapia*, Carocci Editore, Roma, 1997.

superamento della frammentazione dei primi mesi di vita.

Successivamente avviene l'integrazione temporale, quella che consente il passaggio dalla dimensione dell'essere a quella del divenire, che è alla base di quell'autoriflessività che consente ad ognuno di considerare sé come oggetto della propria consapevolezza. L'ultima tappa del percorso di armonizzazione è costituita dal raggiungimento dell'integrazione sociale, cioè dalle *"...capacità di articolare correttamente il processo relazionale io/altri e quindi di rapportarsi con il mondo esterno, avendo la consapevolezza di possedere una propria identità ben definita"*.(Postacchini, Ricciotti, Borghesi, 1997).

"Per armonizzazione intendiamo una complessa successione di eventi secondo la concettualizzazione che ne ha fornito Moretti (1976), tendente a promuovere uno sviluppo armonico di vari analizzatori sensoriali, motori, cognitivi e affettivi.

Sappiamo dalla psicologia cognitivista che nei processi di apprendimento i momenti di disarmonia sono indispensabili per produrre quegli scarti evolutivi che potranno poi confluire in un nuovo equilibrio. Dal punto di vista neurosensoriale e neuromotorio, lo stato di disarmonia corrisponde a una situazione in cui gli analizzatori si trovano disomogeneamente collocati rispetto al funzionamento beta o alfa (Bion, 1962). In sostanza..." *"...vi sono momenti in cui viene massimamente esaltata la capacità elaborativa alfa, per esempio, dell'analizzatore visivo o uditivo, mentre gli altri analizzatori svolgono un lavoro puramente sensoriale. Parimenti, dal punto di vista cognitivo, una situazione in cui il lavoro mentale è assorbito, per esempio, da una attività di scrittura o di calcolo, può essere definita come fisiologicamente disarmonica"*. Uno sviluppo armonico, dunque, consente che si passi da una modalità all'altra, ma in modo alterno, è importante che non vi sia la tendenza al funzionamento in una modalità piuttosto che nell'altra di un particolare analizzatore.

Il processo di sviluppo armonico parte (per noi anche da un punto di vista progettuale, della scelta degli obiettivi) dai singoli analizzatori sensoriali e motori. L'obiettivo non è quello di ottenere un particolare sviluppo di un singolo analizzatore sensoriale ma è quello di portare il bambino ad avere dei *"...continui rimandi dal sensoriale al motorio e, nell'ambito del sensoriale, dal visivo al tattile, dal tattile all'olfattivo, e così via. Ancora, occorrerà fare in modo che altrettanto fluido sia, o meglio, possa essere, il passaggio tra i momenti beta di percezione sensoriale a quelli alfa di elaborazione mentale. Questo è un punto centrale affinché possano poi aver luogo i processi di simbolizzazione."*

"Dal punto di vista affettivo la pura e semplice espressione delle emozioni è

legata al dato sensoperceptivo, mentre la regolazione delle medesime e la conseguente acquisizione del loro significato simbolico, è legata all'attività mentale elaborativa. Il passaggio dalla funzione beta alla funzione alfa è tanto più armonicamente possibile quanto più all'interno della persona si compie una adeguata rappresentazione della vita affettiva, che integri sensazioni corporee, cenestesiche, stati emotivi e sentimenti.

È vero che, primitivamente, ciò che è corporeo può essere percepito in modo del tutto svincolato dai processi mentali e quindi sentito come scisso e non appartenente alla reale esperienza del soggetto. È anche vero che, nelle esperienze di eccessiva intellettualizzazione, il corpo può essere disinvestito pressoché totalmente di significato. Invece, secondo la modalità più vantaggiosa di maturazione, il dualismo mente-corpo è destinato a lasciare il posto alla possibilità di integrare le sensazioni corporee negli schemi mentali. È ciò che Ferrari (1992) ha definito «eclissi del corpo», intendendo non già una perdita di importanza di quest'ultimo, ma, al contrario, un suo progressivo inserimento nei processi mentali di elaborazione simbolica. Per tornare all'esempio del comportamento motorio, l'alternanza tra stati di tensione e distensione muscolare può rimanere confinata al solo aspetto corporeo e quindi avere solo il valore di un agito o movimento di scarica; oppure può acquisire valore di simbolo, di qualcosa che sta per altro, qualora sia integrata con i sentimenti che caratterizzano i differenti momenti di questa esperienza. Tale simbolo sarà poi utilizzabile in una relazione e nella vita sociale; in tal modo, tono muscolare, atteggiamento motorio e attività mentale formeranno veramente un tutt'uno armonico.»(Postacchini, Ricciotti, Borghesi, 1997).

Possiamo definire quanto detto come “armonizzazione interna”, che rappresenta il primo dei due tratti che completano il percorso di armonizzazione, che comprende anche l'armonizzazione tra ciò che compone il mondo interno del bambino ed il mondo esterno. L'armonizzazione tra il mondo interno ed il mondo esterno, come postulato anche da Stern, può avvenire solamente in un contesto interpersonale, all'interno di una relazione. **La relazione trae i suoi presupposti dall'integrazione interna del bambino e, considerando che essa è una dinamica bidirezionale, ne promuove un ulteriore rafforzamento.** La relazione tipo cui facciamo riferimento è quella primaria madre/bambino. Nello specifico, da questa relazione traiamo il meccanismo della *sintonizzazione affettiva* che già abbiamo visto precedentemente e cerchiamo di utilizzarla al fine di relazionarci con i bambini del nido, osservando le loro reazioni e adattando il nostro comportamento di conseguenza.

All'interno di un'interazione il processo di passaggio dalla funzione *alfa* alla funzione *beta*, e viceversa, diventa bidirezionale:

Sensazione ↔ Percezione ↔ Lavoro Mentale

La sinestesia e la percezione amodale fanno sperimentare al bambino gli affetti vitali trasportati dai gesti dell'interlocutore ed il piccolo ne sente gli effetti con i propri sensi, sulla propria pelle, dentro di sé. Attraverso questo meccanismo, sfruttando il canale corporo-sonoro-musicale e le sintonizzazioni, possiamo agevolare il processo di armonizzazione. Per via di questa bidirezionalità delle funzioni percettive e mentali possiamo definire il frutto strategico di questa tesi come un “**laboratorio musicale espressivo ed impressivo**”. Espressivo quando la direzione è: *Sensazione → Percezione → Lavoro Mentale* ed impressivo quando invece la direzione è: *Lavoro Mentale → Percezione → Sensazione*.

La finalità è quella di aiutare la fluidificazione di questo processo bidirezionale, quindi, di instaurare una relazione attraverso la quale favorire l'integrazione spazio-temporale e sociale (armonizzazione interna) nonché il passaggio da questa dimensione interna a quella esterna. Per fare questo bisogna entrare in un'ottica strategica diversa da quella che contraddistingue altre proposte musicali per la prima infanzia. Molte di queste proposte sono caratterizzate da strategie “preconfezionate”, sulle quali il bambino possa costruire le proprie competenze socio-relazionali, ed entrano meno nel merito delle dinamiche emozionali.

La prospettiva dalla quale dobbiamo osservare il percorso di formazione della mente umana è la stessa che Postacchini, Ricciotti e Borghesi adottano per seguire la ri-costruzione interiore dei loro pazienti e con la quale contraddistinguono un percorso terapeutico: “*Noi riteniamo che, se fare terapia significa lavorare “dal di dentro”, utilizzando la sintonizzazione di tipo empatico per favorire un lavoro di ricostruzione interiore, nel percorso terapeutico seguiremo passo passo il paziente in un gioco di proposte e risposte in cui il materiale sonoro sarà il risultato di questa condivisione corrisposta empaticamente dal terapeuta. Il materiale risulterà, dal punto di vista formale, tanto più elementare e poco strutturato quanto più ci si avvicinerà alla profondità inconscia dei meccanismi pulsionali che entrano in gioco nella relazione.*”¹⁰

10 Postacchini, Ricciotti, Borghesi, *Musicoterapia*, Carocci Editore, Roma, 1997. Gli autori distinguono il *fare terapia* dal *fare riabilitazione* ponendo alla base della prima concezione curativa una strategia

Il veicolo dei nostri intenti sarà dunque la relazione, il *qui ed ora* esperito con il bambino.

La tabella sottostante riporta, brevemente, le fasi di sviluppo che caratterizzano i primi mesi di vita di ogni essere umano e le posizioni accanto a quegli stimoli che, come abbiamo visto, possono essere considerati come portatori di costanti organizzanti.

Secondo la nostra prospettiva teorica esisterebbe un legame tra la forma delle sensazioni in cui il bambino è immerso (poiché essa è portatrice di un profilo di attivazione) ed il processo di sviluppo che porterà il piccolo a produrre una rappresentazione mentale di quella specifica sensazione, attribuendole un significato emozionale. Questo significa che, con l'esperienza, il bambino costituirà un modello interiore sempre più ricco rispetto al quale codificherà la realtà.

MESI	SENSO DEL SE'	COSTANTI	↔	PROPOSTE MUSICALI
0-2	Sè emergente	Percezione amodale, profilo di attivazione	↔	-
2-6	Sè nucleare	Differenziazione io/tu, organizzazione della dimensione corporea esperienziale	↔	Esplorazione fisiognomica del suono. Sincronie, condivisioni o variazioni di tempo e di intensità transmodali
6-9	Sè soggettivo	Altro regolatore del sé, intersoggettività	↔	Tema con variazioni
9-15	Sè soggettivo	Sintonizzazioni, deambulazione, prospettive visive diverse, interaffettività	↔	Sintonizzazione transmodale
15-18	Sè verbale	Gioco simbolico, acquisizione del linguaggio	↔	Compartecipazione musicale, produzione condivisa
18-36	Sè verbale	Controllo sfinterico, socialità dei comportamenti	↔	Giochi corporo-sonori. Rinforzi autoregolazione di sé (sintonizzazioni)

flessibile e che possa cambiare in itinere nel trattamento mentre, per la seconda, una prassi sulla quale il paziente possa riplasmare le proprie competenze. Quindi, se nella *terapia* è il terapeuta che si adatta alle esigenze del paziente e ne condivide il lavoro di ri-costruzione interna (“dal si dentro”) nella *riabilitazione* è il paziente, che deve interiorizzare consapevolmente il modello che gli viene proposto dall'esterno (“dal di fuori”).

Questa tabella può darci una mano a collegare ciò che abbiamo detto nei primi due capitoli con quello che abbiamo detto a proposito delle finalità del laboratorio musicale. L'armonizzazione del mondo interno con il mondo esterno avviene attraverso passaggi che vanno osservati e coadiuvati attraverso la relazione.

Come esempio possiamo riportare l'esperienza che ho avuto con una delle bambine dell'asilo nido di Ronco Biellese, all'interno del quale ho svolto la mia attività di tirocinio. Giada, nel dicembre 2006 aveva undici mesi, ciononostante ancora non camminava e non gattonava, prediligeva il canale visivo per l'esplorazione dell'ambiente, non era in grado di autogestire efficacemente gli stati di attivazione e non chiedeva la consolazione delle educatrici quando questi le causavano dei pianti. Queste considerazioni mi hanno portato a collegare la sua età interiore al sé nucleare e a selezionare alcuni stimoli sonori per coadiuvarne l'emersione. Le mie proposte sonore riguardavano soprattutto la sincronia, la condivisione o la variazione di tempo e di intensità per via transmodale per favorire l'integrazione dei vari aspetti del sé corporeo.

Un altro esempio che può essere utile riportare è relativo al comportamento di Leonardo, un bambino che nel dicembre 2006 aveva diciotto mesi. Leonardo all'età di diciotto mesi era pienamente autonomo dal punto di vista dello spostamento, camminava e correva, prediligeva anche lui il canale visivo per l'esplorazione dell'ambiente e utilizzava lo spazio ed il corpo (si intende anche in termini sonori con l'emissione di urletti, vocalizzi, ecc.) per provvedere all'autoregolazione degli stati di attivazione, non aveva ancora acquisito l'uso del linguaggio come mezzo di condivisione delle intenzioni ma ne comprendeva benissimo i significati. Ciò che mi ha colpito maggiormente di Leonardo è stato il suo modo di autoregolare gli stati di attivazione. Quando, all'interno di un'interazione, saliva il suo livello di eccitazione si allontanava gradualmente dalla fonte di quella energia, si allontanava, cioè, dall'interlocutore. Ciononostante, la sua attenzione non volgeva altrove, rimaneva fissa sull'oggetto dell'interazione. Queste considerazioni mi hanno portato a collegare l'età di Leonardo al sé verbale e a volgere la mia attenzione alla socialità dei suoi comportamenti. Le mie proposte sonore riguardavano giochi corpo-sonori, sintonizzazioni transmodali e la condivisione di un oggetto sonoro, queste esperienze hanno avuto la funzione di integrare i vissuti emotivi di Leonardo e di fungere da rinforzo per la canalizzazione dei comportamenti, inducendolo a rimanere dove l'interazione aveva luogo, su uno strumento condiviso.

Abbiamo visto che assumere una prospettiva di indagine e di valutazione di tipo evolutivo permette di evidenziare che lo sviluppo della mente e la musica procedono lungo un percorso per alcuni tratti comune. Proprio per questo, allora, gli scambi sonoro-musicali possono contribuire attivamente alla formazione dell'identità umana e possono, altresì, costituire un importante aiuto per lo sviluppo della capacità di creare simboli e di utilizzarli al fine comunicativo.

Tale ottica, inoltre, consente di individuare quali dimensioni musicali siano maggiormente indicate per ogni livello di sviluppo del sé. Essa permette anche al musicoterapista di prendere in considerazione simultaneamente tracciati diversi dall'identità, di guardare in modo armonico alla persona con cui egli sta lavorando, di mantenere una visione multidimensionale.

In tal modo, il musicoterapista può disporre di una griglia di riferimento per compiere valutazioni, sia durante lo svolgersi del percorso sia al termine di esso. Egli può utilizzare tale griglia per rendere più individualizzato il progetto che sta svolgendo, poiché può tenere conto del livello di sviluppo del senso del sé della persona con cui entra in relazione.

Può, altresì, servirsi della griglia multidimensionale per comunicare all'interno di un'equipe, per condividere obiettivi e percorsi interdisciplinari.

In ultimo, ma non da ultimo, può disporre di uno strumento di riferimento per scegliere le “*offerte*” musicali e il tipo di interazioni sonore da proporre durante le singole sedute. Infatti tale griglia può guidarlo nella scelta degli aspetti musicali da proporre e rendere significativi durante gli incontri. Inoltre lo schema evolutivo, sopra rappresentato, permette al musicoterapista di attuare una valutazione degli obiettivi più realisticamente proponibili, di individuare quelli che si sono raggiunti dopo un percorso di lavoro, di fissare ulteriori mete. Si propone dunque uno schema di riferimento e stimolo per una più estesa ed approfondita valutazione del laboratorio.

3.2. GLI INCONTRI.

3.2.a) Gli strumenti ed il setting.

I bambini si troveranno dapprima in una situazione “*nuova*”: una stanza a loro

familiare piena di strumenti musicali di materiali e provenienza differenti, dal legno alla plastica, dal Kenia alla Norvegia¹¹, in presenza delle figure professionali operanti nella struttura e di quello che per il momento è uno sconosciuto, il musicoterapista.¹²

Possiamo immaginare un bambino che si muove (attivamente o passivamente indifferentemente) all'interno di un ambiente a lui familiare, quale l'asilo nido, e che esperisca prima l'esplorazione di nuovi oggetti (gli strumenti musicali) attraverso i propri sensi in presenza delle figure di riferimento (gli operatori dell'asilo oppure i genitori), e poi, una volta acquisita la necessaria familiarità con il nuovo ambiente che si è creato (il setting) cominci a relazionarsi e/o ad interagire con un musicoterapista attraverso i suoni e la musicalità.

Il primo impatto con il setting è un momento importante sia per gli operatori (che hanno modo di osservare il grado di sicurezza dei bambini) sia per i piccoli, che non dovranno sentirsi minacciati dalla presenza del musicoterapista. Proprio allo scopo di non spaventare i bambini con la nostra presenza dobbiamo porre grande attenzione nella disposizione degli strumenti musicali e nella scelta della posizione che vogliamo occupare, la disposizione spaziale assume qui un ruolo importante.

La disposizione degli strumenti deve essere allo stesso tempo circolare (al fine di delimitare uno “*spazio relazionale*” (anche se questo potrà essere percepito solo dai bambini più grandi) ed aperto, così che i bambini possano entrare o uscire liberamente.

Durante il tirocinio ho notato che alcuni bambini si sentivano sicuri e liberi di esplorare l'ambiente (sia in termini relazionali che spaziali) solo in presenza degli strumenti più grandi (come ad esempio il djembe) perciò ritengo sia opportuno disporre di questo tipo di strumenti e distribuirli in modo strategico nel setting. Nella *disposizione strategica* degli strumenti bisognerà tenere conto delle loro diverse dimensioni (grandi, medi e piccoli), l'orizzontalità o la verticalità, la potenza, il volume, l'intensità ed il timbro, la facilità o le possibili difficoltà che possono insorgere nel maneggiarli, la possibilità di spostamento. Bisogna considerare anche che in alcuni dei bambini, quelli più grandi, esiste già una capacità rappresentativa e che gli strumenti possono essere utilizzati in maniera simbolica.

11 Verrebbe da pensare che i bambini non hanno ancora un condizionamento culturale e che perciò la provenienza dello strumento non abbia un grande valore, si pensi però ai materiali ed ai metodi di costruzione, due strumenti simili ma prodotti in continenti diversi avranno legni, colle, pelli, corde differenti ed è questa la differenza che interessa a noi poiché crea una varietà interessante nella stimolazione sensoriale (ad esempio il diverso odore).

12 Le prime sedute (o incontri) possono essere utili per la valutazione del tipo di attaccamento che i bambini stanno sviluppando.

Occorre dunque pensare precedentemente alla seduta quale disposizione dare al setting, in maniera da poter più facilmente osservare le scelte dei piccoli (ad esempio si può decidere di posizionare da un lato gli strumenti grandi e dall'altro quelli piccoli, oppure di dividerli per differenze timbriche, ecc.). La scelta dello strumento, o del lato del cerchio in cui posizionarsi, ci darà importanti informazioni sulle peculiarità caratteriali che il bambino sta sviluppando.

Benenzon parla della possibilità di inserire all'interno del setting degli oggetti che possano produrre degli eventi sonori significativi dal punto di vista simbolico “...*la carta di giornale può avere usi molteplici. Una possibile produzione sonora si può realizzare strappando rapidamente o lentamente i fogli. Un'altra forma sonora potrà prodursi spiegazzando i fogli o facendoli volare velocemente o lentamente dall'alto in basso. Questo a sua volta causerà differenti movimenti corporei nel paziente. Anche le scariche di energia potranno essere aggressive, amorose, eccetera. Il soggetto potrà avere sensazioni sonore, visive e tattili. Oppure può darsi che due pazienti cooperino nello strappare il foglio, generando fra loro scariche violente accettabili...*”¹³. Con questi presupposti nell'ambito del tirocinio sono stati inseriti nel setting alcuni pezzi di stoffa colorata. L'utilizzo di pezzi di stoffa durante gli incontri consente una maggiore variabilità nell'offerta degli stimoli ed una maggiore possibilità di ricerca di sintonizzazioni transmodali.

A favorire la varietà della risposta comportamentale dei bambini concorre, quindi, la varietà di strumenti musicali messi a loro disposizione. Il gruppo di strumenti rimarrà lo stesso dall'inizio del ciclo di sedute fino alla fine, salvo la variazione che si dovesse rendere necessaria in itinere, così da rendere più facile l'individuazione di eventuali oggetti intermediari e la percezione e comprensione delle relazioni vincolari che si dovessero instaurare con i bambini.

3.2.b) La posizione dell'operatore musicoterapista.

Un altro fattore che ritengo importante è l'atteggiamento del musicoterapista nel dare inizio alla seduta. Non credo sia necessario dare un qualche tipo di consegna verbale o direttiva nel rivolgersi ai piccoli, piuttosto credo che, una volta disposti gli strumenti, ci si

13 Rolando O. Benenzon, *La nuova musicoterapia*, Phoenix Editrice, Roma, 1997. (pp.46-47)

debba fermare in un punto del cerchio al quale tutti possano rivolgere lo sguardo e vedere il volto del musicoterapista.

Benenzon ritiene che l'atteggiamento del musicoterapista all'interno del setting debba essere "ricettivo". *"...Nei primi momenti di una seduta il musicoterapeuta deve astenersi dall'agire, produrre suoni o esprimersi. La tecnica consiste nel saper aspettare. È la posizione della ricettività, che gli permette di ascoltare, percepire, ricevere, accettare, comprendere. Ricordiamo che il musicoterapista con la sua sola presenza espone già il suo corpo, che è pienamente attivo, sebbene rimanga fermo e non emetta alcun tipo di suono..."*¹⁴. Benenzon argomenta le motivazioni della sua scelta metodologica in termini psicanalitici, dicendo che il terapeuta (o la coppia terapeutica) assumerà un ruolo genitoriale nelle dinamiche relazionali che emergeranno durante la terapia. Noi ci limiteremo ad aderire agli aspetti pratici di questo metodo dicendo che l'atteggiamento di attesa a cui si riferisce Benenzon ci consente di osservare, nelle prime battute della seduta, quale direzione sceglierà il bambino (o, più facilmente, il gruppo di bambini) di fronte ad una situazione nuova e, in futuro, come muterà questo comportamento. Benenzon ci ricorda anche che il nostro corpo è una presenza attiva all'interno del setting (i bambini ce lo confermano ogni volta che sono in presenza di uno sconosciuto: si fermano, lo scrutano, se sono vicini all'anno di età osservano l'atteggiamento della madre per capire se la sua presenza rappresenta un potenziale pericolo) e personalmente credo che l'osservazione di questo fattore sia importante senza che questa prima parte della seduta sia "sporcata" da espressioni inutili al nostro scopo.

Entrando, accompagnati da un operatore a loro familiare, i bambini potranno osservare, fermarsi, ascoltare, chiedere, giocare con gli strumenti, esplorare, allontanarsi dal cerchio per dedicarsi ad altro, ecc. All'interno del setting dunque non esiste una strategia "preconfezionata" ma solo gli individui: il nostro modo di interagire con loro dovrà rifarsi alle considerazioni teoriche che abbiamo fatto nei precedenti capitoli, dobbiamo dunque considerare ogni accadimento come uno stimolo spazio-temporale, con un proprio profilo di attivazione.

Durante il tirocinio ho potuto constatare che con i bambini piccoli non è possibile pensare di organizzare un incontro ed aspettarsi che questo segua la direzione prestabilita, la via più efficace per instaurare una relazione con i piccoli è quella di dedicarsi a loro

14 Rolando O. Benenzon, *La nuova musicoterapia*, Phoenix Editrice, Roma, 1997. (p.81)

individualmente. Mentre si interagisce con uno dei bambini partecipanti si lascia che gli altri esplorino liberamente l'ambiente, interagiscano con gli operatori del nido presenti o che semplicemente ascoltino ed osservino ciò che capita intorno a loro. Nell'interagire con un solo bambino alla volta si dovrà imparare a percepire ciò che ci accade intorno per essere pronti ad allargare ad altri il dialogo.

Dopo i primi incontri di assestamento, di conoscenza, i bambini ed il musicoterapista entreranno in ambito relazionale, in un'atmosfera di fiducia, i bambini cominceranno a cercare il contatto fisico con il musicoterapista ed egli non glielo negherà. Benenzon, a tal proposito, dice che il contatto fisico non è necessario in una seduta di musicoterapia perchè nel suono risiede già una forma di *carezza* che non rischia di essere invadente nei confronti dell'altro. Noi ci dobbiamo ricordare che non stiamo facendo *terapia*, stiamo solo cercando di coadiuvare un processo maturativo che, nella maggior parte dei casi, si svolge in maniera naturale attraverso le relazioni che il bambino instaura con le persone che lo circondano. In un contesto come quello degli asili nido, quindi, escludere il contatto fisico dalle possibilità di interazione potrebbe risultare deleterio e controproducente poiché, per i piccoli, toccare ed essere toccati, presi in braccio ed accarezzati è una costante delle relazioni.

La relazione che si instaura tra i piccoli ed il musicoterapista, per tutta la sua durata, dovrà mantenere nelle sue forme espressive una ciclicità di proposte sonore che possa offrire al piccolo lo stesso tipo di ripetitività che abbiamo visto essere necessaria all'interno dei dialoghi con le figure di riferimento, al fine di favorire l'individuazione delle costanti del sé. A mio parere l'atteggiamento che il musicoterapista dovrebbe tenere è quello di ascolto: inginocchiarsi di fronte al bambino con cui si vuole aprire un dialogo ed osservarlo, con il viso ed una postura rilassati, cercando di capire quale sia la giusta distanza da tenere per poter attirare l'attenzione del bambino senza spaventarlo. Creare una relazione in cui la percezione amodale e la sinestesia possano essere uno strumento per favorire i processi di armonizzazione, ora, è il fine del musicoterapista.

Nella ricerca di sintonizzazioni affettive, nel proporre temi con variazioni nei quali valorizzare, con il corpo, le espressioni o la voce la dimensione fisiognomica, nelle sincronizzazioni con i gesti o le produzioni sonore dei bambini, nelle variazioni di intensità si possono trovare le motivazioni che ci portano a ribadire che il canale corporo-sonoro-musicale è l'ideale per poter costituire uno strumento di lavoro e di osservazione come quello oggetto di questa tesi di diploma.

3.2.c) *Lo spazio.*

Vediamo come Benenzon considera lo spazio, l'area comunicativa che si crea all'interno del setting di musicoterapia. Nella lettura del seguente estratto si consideri che si sta commentando una seduta di musicoterapia didattica, i partecipanti quindi sono tutti individui sani di età adulta, con capacità simboliche e rappresentative adeguate.

“Chiamo spazio il campo apparentemente vuoto che esiste fra due o più persone. Questo vuoto comincia a formarsi a partire dall'interazione fra gli individui. La sua esistenza dipende esclusivamente da loro due e la sua caratteristica è quella di scomparire in assenza di uno dei due...” [...] “...Chiamo spazio vincolare lo spazio che si forma fra due persone. Questo spazio si forma solo in funzione delle energie comunicative emesse da entrambi. Lo spazio vincolare è differente in ogni relazione e in ogni momento di questa relazione. In esso si fondono come in un caleidoscopio tutti gli sforzi energetici di comunicazione. È in questo spazio vincolare che nascono l'oggetto intermediario e quello integratore, che si mobilitano tutti i codici non-verbali, che si sviluppa in pieno la comunicazione analogica (Watzlawick), che il transfert e il controtransfert (Freud) possono viaggiare da un estremo all'altro, ed è anche qui dove si produce, secondo la teoria di Fiorini, il processo terziario¹⁵.”

“Ritengo opportuno distinguere lo spazio creativo di Fiorini dallo spazio vincolare di cui parlo io e in cui si sviluppa la relazione in Musicoterapia, dalla zona intermedia di Winnicott. Prendiamo le stesse parole di Winnicott: “...sin dalla nascita l'essere umano è alle prese con il problema della relazione fra ciò che si percepisce oggettivamente e ciò che si concepisce soggettivamente. La zona intermedia è quella concessa al piccolo, situata fra la creatività primaria e la percezione oggettiva basata sulla verifica della realtà. I fenomeni di transizione rappresentano le prime fasi dell'uso

15 Dice Fiorini che nel prodursi della risposta e quindi dell'interazione con l'altra persona appare il *processo terziario*. Questo processo opera in quello spazio che egli chiama *Spazio Creativo*. Il processo terziario è la dinamica che contribuisce ad arricchire tale spazio. Caratteristiche del processo terziario sono: 1) le energie si scaricano, si caricano e si ricaricano simultaneamente, rialimentandosi costantemente; 2) è un processo post-logico, nel senso che in esso coesistono il sistema prelogico dell'inconscio ed il sistema logico della sfera cosciente; 3) in esso si dà l'esistenza concomitante del tempo passato, presente e futuro, è ciò che Fiorini definisce *transtemporalità*; 4) in esso operano il principio di contraddizione e la sua corrispondente negazione. Tutte queste caratteristiche vanno a formare lo psichismo creativo, l'arte in se stessa. Egli riporta come esempio poetico del processo terziario le seguenti contraddizioni: *musica-taciuta, silenzio-sonoro, buco-pieno*. Rolando O. Benenzon, *La nuova musicoterapia*, Phoenix Editrice, Roma, 1997.

dell'illusione, senza la quale, per l'essere umano, non avrebbe alcun significato l'idea di una relazione con un oggetto che i più percepiscono come esterno a detto essere. La madre offre il seno e il suo potenziale bisogno di dare alimento. L'adattamento della madre alle necessità del piccolo, quando è abbastanza buono, dà al piccolo l'illusione che esista una realtà esterna che corrisponde al suo stesso bisogno di creare. In altre parole, c'è una coincidenza fra ciò che la madre apporta e ciò che il piccolo è capace di concepire...”

“...L'oggetto e i fenomeni di transizione mettono in moto, in ogni essere umano, quello che sempre conserverà importanza: una zona neutrale di esperienze che non verrà messa in discussione. Diamo per scontato che il compito dell'accettazione della realtà non è mai completo, che nessun essere umano è libero dalla tensione prodotta dal mettere in relazione la realtà interna con quella esterna e che l'alleggerimento di tale tensione è prodotto da una zona intermedia di esperienze che non viene messa in discussione (l'arte, la religione). Questa zona intermedia si trova in diretta continuità con la zona dei giochi in cui il bambino si “perde” nel giocare. Durante l'infanzia l'esistenza di questa zona intermedia è necessaria per dare inizio a una reazione fra il bambino e il mondo, e questo è possibile grazie a una buona maternalizzazione nella fase critica precoce...”¹⁶

“Il processo terziario permette di scaricare l'energia di entrambi gli interlocutori e pertanto produce piacere, dato che diminuisce la tensione delle energie accumulate: La Musicoterapia permette di scaricare le energie in molti modi, attraverso la produzione sonora, le strutture musicali, i movimenti corporei, l'avvicinamento e l'allontanamento, i gesti, la mimica, le posizioni, etc. Per questo dico che la Musicoterapia si colloca in un ambito dove si uniscono il principio di piacere e il principio di realtà in cui consiste la vera creazione. Tutto ciò determina infine un vincolo creativo.

Il suono è la rappresentazione del latte materno che proviene dal seno e l'illusione si stabilisce. In momenti particolari del lavoro di gruppo o individuale in Musicoterapia didattica ho notato che, nelle relazioni corporeo-sonoro-musicali, il soggetto, nell'ascoltare i suoni emessi da un altro soggetto, riprova l'originaria illusione di creare da se stesso quei suoni. A sua volta l'altro soggetto, che sta emettendo suoni che gli appartengono, sente che questi sono anche parte di colui a cui sono diretti. È lì che si forma di nuovo questa zona intermedia ove l'oggetto torna ad essere transizionale, sebbene, dato che si tratta di un

16 Donald W. Winnicott, *gioco e realtà*, Armando Editore, Roma, 2001.

individuo maturo, lo strumento pare essere usato come oggetto incorporato e/o di difesa. L'uso dello strumento come oggetto incorporato è quindi un ritorno all'oggetto transizionale e ai fenomeni transizionali e permette al paziente di ricreare una zona intermedia. In cambio, l'uso dello strumento come oggetto difensivo è una transizione fra la zona intermedia e lo spazio vincolare...” [...] “...Questo si osserva quando il paziente chiude gli occhi e si perde nel suono e nell'uso dello strumento. Torniamo qui al principio di piacere. La tappa successiva si presenta quando il paziente riconosce l'altro soggetto e cerca di ragionare con lui. Quindi lo imita, gli fa eco, fa domande e risposte, si adatta. In tal modo comincia ad operare il principio di realtà e si stabilisce la comunicazione. Nello spazio si produce il processo di comunicazione, che si stabilisce all'interno del contesto non-verbale.”

Secondo Ricci Bitti e Caterina (1997) tutte “... le terapie espressive delimitano uno spazio transizionale in cui giocare tra i bisogni del mondo interno e le esigenze della realtà esterna.”¹⁷ e se consideriamo che l'area transizionale di cui parla Winnicott è un ponte tra interno ed esterno, uno spazio comunicativo in cui si può costituire una modalità di condivisione relazionale analogica, possiamo dire che quest'area transizionale per l'individuo adulto sia lo spazio dell'indicibile, della poesia e dell'arte, mentre per il bambino è uno spazio “quotidiano”, lo spazio in cui vive e si relaziona abitualmente, almeno fino ai primi sei mesi di vita. Si può dunque supporre che il relazionarsi tra un adulto ed un bambino comporti una componente regressogena almeno per uno dei due individui, quello adulto. Questa componente regressogena esiste certamente anche nelle sedute di musicoterapia con gli adulti, ma in quel caso coinvolge tutti i partecipanti alla seduta e non solo il musicoterapista. Tenere presente il valore ed il significato dello spazio comunicativo durante gli incontri con i bambini è utile, a parer mio, per poter meglio valutare i modi ed i tempi per separarsi dal proprio interlocutore. Nel concludere il dialogo con uno o più bambini, quindi, sarà meglio lasciare che lo spazio vincolare si dilati, mentre il livello attentivo dei bambini scende, e che la conversazione si concluda senza che questo venga esplicitato verbalmente.

¹⁷ Le terapie espressive sono quell'insieme di interventi essenzialmente non-verbali che fanno capo ai processi creativi, e quindi ai mediatori artistici, allo scopo di favorire, ampliare e modellare le modalità espressive e comunicative.

3.2.d) L'osservazione.

L'oggetto del nostro studio sono i bambini di età compresa tra i sei mesi ed i tre anni di vita, per questo l'osservazione viene ad occupare un posto centrale rispetto alla formulazione dei nostri obiettivi. L'osservazione, infatti, è l'unica metodologia di ricerca che possa darci delle indicazioni rispetto alla condizione psicofisica dei bambini, alle loro esigenze ed alle loro peculiarità individuali.

Il primo obiettivo che ci si deve porre pensando all'osservazione dei bambini nel contesto del laboratorio musicale è quello di valutare il grado di integrazione della personalità che il bambino sta sviluppando. Non essendoci un metodo di raccolta dati che consenta di valutare in modo diretto il grado di integrazione della personalità dei piccoli uomini dovremo avvalerci di strumenti osservativi che, durante la seduta, abbiamo l'obiettivo primario di raccogliere dati e che ci consentano di valutare, in un secondo momento, il significato dei dati raccolti.

Il secondo obiettivo dell'osservazione, nel nostro caso, è quello di rielaborare i dati raccolti in collaborazione con gli operatori dell'asilo nido, in modo tale da coinvolgerli in una riflessione riguardante i bambini con cui hanno a che fare e sensibilizzarli alle loro peculiarità caratteriali, alle loro necessità individuali e alla comunicazione non-verbale.

Secondo S. Savio¹⁸ le variabili di cui bisogna tenere conto nell'osservazione sono: 1) *che cosa osservare*; 2) *come osservare*; 3) *quando osservare*; 4) *come registrare ed analizzare i dati dell'osservazione*. Se caliamo queste varianti nel nostro contesto, riassumendo, dobbiamo tenere conto che la nostra metodologia osservativa fa riferimento all'ipotesi teorica dell'armonizzazione di Postacchini e a quella dello sviluppo del sé di Stern e che, quindi, quello che ci preme osservare sono il grado di armonizzazione interna del bambino, l'emersione dei vari sensi del sé e come la personalità del piccolo si stia integrando con il mondo esterno.

I protocolli di osservazione diretta che ho stilato dopo ogni incontro mi hanno dato la possibilità, a posteriori, di rianalizzare i comportamenti sociali dei piccoli dall'inizio alla fine del ciclo di incontri. La relazione tra me ed i bambini, nei protocolli, è riportata in modo tale

¹⁸ Tratto da *"L'osservazione in psicologia dell'età evolutiva"* in psiconline.it (archivio on line/ricerche e contributi).

da poter far meglio riemergere, in fase di rilettura, quelle caratteristiche emozionali che hanno caratterizzato il qui ed ora della relazione (ad esempio attraverso delle metafore o delle similitudini). Questo tipo di protocolli è utile sia in un ambito di supervisione che durante il confronto con gli operatori del nido; è servito comunque trovare il modo di rendere l'approccio osservativo del laboratorio maggiormente oggettivo. La raccolta dei dati riguardanti i comportamenti dei piccoli e le competenze che con la crescita vengono acquisite, in questo senso, ci consente di ragionare più oggettivamente sul mondo intrasoggettivo ed intersoggettivo dei bambini.

Per parlare del “come osservare” è importante precisare che, durante il tirocinio, ho notato che le educatrici che hanno partecipato alle prime sedute osservavano attentamente ciò che succedeva e che una volta terminato l'incontro cercavano il confronto con me, per poter meglio interpretare il comportamento dei piccoli e lo sviluppo degli incontri stessi. Ho sfruttato questo fatto per far nascere una fruttuosa collaborazione: ho stilato una scheda di osservazione ed ho dato il ruolo di osservatrici alle educatrici.

La scheda di osservazione riguarda il comportamento, il rapporto con l'ambiente, la motilità, il rapporto con il suono, le emissioni vocaliche e non-verbali, i rapporti interpersonali ed i parametri sonoro-musicali ricorrenti. Per produrre la scheda di osservazione di cui parliamo ho preso spunto dal protocollo di valutazione musicoterapica della Boxill (1983) il quale “...si può applicare a soggetti di tutte le età e con situazioni differenti...”.¹⁹ Questo schema di osservazione ci consente di raccogliere dati relativi ai comportamenti, ai manierismi del bambino, consentendoci di valutare il significato di questi dati in un secondo tempo, appunto.

Durante le sedute ci sono dunque due posizioni osservative differenti: quella degli operatori coinvolti come osservatori partecipi e quella del musicoterapista, che osserva l'incontro in modo diretto e partecipe analizzando la propria relazione con il bambino. Il tutto avviene nel qui ed ora della relazione.

Per quanto riguarda il metodo di registrazione ci si è avvalsi della compilazione delle schede osservative di cui abbiamo parlato, mentre per l'analisi dei dati raccolti ci siamo basati sul confronto, avvenuto al termine di ogni incontro, nonché sulla sovrapposizione dei dati raccolti dagli osservatori e quelli raccolti da me nei miei protocolli. Questo confronto è

19 Edith Hillman Boxill C.M.T., *La musicoterapia per bambini disabili*, Edizioni Omega, Torino, 1991.

servito sia a dare una dimensione oggettiva ai dati raccolti, sia come spunto di riflessione sulla relazione personale che ogni operatore ha instaurato con i bambini.

Nelle seguenti pagine è riportato lo schema di osservazione di cui sopra. Ad ogni incontro ne è stato compilato uno, sempre dalla stessa educatrice e riguardante tutti i bimbi presenti. Per semplificare il lavoro di registrazione dei dati si è compilato lo schema segnando, a fianco delle diciture comportamentali, il nome del bambino e l'orario preciso della manifestazione comportamentale (ad esempio: COOPERATIVO...Leonardo...10:45). Questo metodo ha consentito agli osservatori di raccogliere dati riguardanti tutto il gruppo di bambini su un solo modulo, compilato durante gli incontri.

Nell'ultima parte ogni osservatore ha segnato quali sono stati gli aspetti degli incontri che l'hanno maggiormente colpito. Questa parte è stata lasciata volutamente priva di una struttura, in modo tale da favorire un'espressione descrittiva dell'esperienza dell'osservatore ed una sua possibile rielaborazione.

Dopo lo schema di osservazione saranno riportati due protocolli d'osservazione descrittiva relativi al mio punto di vista durante le sedute. Il primo protocollo descrive il primo incontro con i bambini dell'asilo (i quali sono stati divisi in due gruppi, in base all'età, per consentire un'osservazione più mirata e per rendere gli incontri più gestibili), il secondo invece, descrive una degli ultimi incontri.

SCHEMA DI OSSERVAZIONE

DATA.....

SEDUTA N°.....

NOME.....

A. CARATTERISTICHE GENERALI

COMPORAMENTI OSSERVABILI

COOPERATIVO.....

RESISTIVO.....

STEREOTIPATO.....

PERSEVERATIVO.....

IMPULSIVO.....

ASSERTIVO.....

ASOCIALE.....

ATTIVO.....

PASSIVO.....

OSSERVA LE FIG. RIFERIMENTO.....

SI LASCIA CONSOLARE.....

SCONOSCIUTO.....

LIVELLO VIGILANZA.....

GIOCO PROIETTIVO.....

Altri.....

RAPPORTO CON L'AMBIENTE

RIFIUTO.....

ACCETTAZIONE.....

ESPLORAZIONE.....

MODALITA' ESPLORATIVE.....

.....

LATERALITA'

- 1) DESTRA.....
- 2) SINISTRA.....
- 3) MISTA.....
- 4) OSSERVAZIONI.....

CONTATTO VISIVO

NULLO		DISCRETO		BUONO

OSSERVAZIONI.....

DURATA DELL'ATTENZIONE

- 1) RESTA IN UN CONTESTO “SONORO” PER TUTTA LA SEDUTA.....
- 2) RESTA IN CONTESTO “SONORO” PER BUONA PARTE DELLA SEDUTA.....
- 3) RESTA IN CONTESTO “SONORO” PER BREVI PERIODI.....
- 4) RESTA IN CONTESTO “SONORO” SOLO SE GLI/LE VIENE DATA UNA CONSEGNA ANCHE NON DIRETTIVA.....
- 5) RESTA IN CONTESTO “SONORO” IN MODO SPORADICO.....
- 6) DISTRATTO.....
- 7) NON PRESTA ATTENZIONE.....

MANIERISMI

- 1) SMORFIE.....
- 2) TIC.....
- 3) MOVIMENTI DELLE MANI.....

- 4) CONFIGURAZIONE DELLE DITA.....
- 5) MOVIMENTI DELLE BRACCIA.....
- 6) MOVIMENTI DELLA TESTA.....
- 7) SUONI VOCALI.....

ANDATURA

- 1) REGOLARE.....
- 2) IMPACCIATA.....
- 3) RIGIDA.....
- 4) CIONDOLANTE.....
- 5) VELOCE.....
- 6) LENTA.....

POSTURA

SCARSA		DISCRETA		BUONA

OSSERVAZIONI.....
.....

B. DOMINIO MOTORIO

ABILITA' LOCOMOTORIE

- 1) CAMMINA.....
- 2) CORRE.....
- 3) SALTA.....
- 4) SALTA UN OSTACOLO.....
- 5) GALOPPA.....

ABILITA' NON LOCOMOTORIE

- 1) PIEGA IL TRONCO.....
- 2) PORTA LE BRACCIA IN BASSO E IN ALTO.....
- 3) STIRA IN ALTO LE BRACCIA.....
- 4) PORTA LE BRACCIA AVANTI E INDIETRO.....
- 5) ROTOLA DA UN POSTO ALL'ALTRO.....
- 6) SI GIRA.....
- 7) FA DIETRO FRONT.....

OSSERVAZIONI.....
.....

EQUILIBRIO DINAMICO

CONTROLLATO				INCONTROLLATO

OSSERVAZIONI.....

EQUILIBRIO STATICO

STABILE				INSTABILE

OSSERVAZIONI.....

USO DEL CORPO APPROPRIATO (su imitazione indipendentemente)

- 1) BATTE LE MANI.....
- 2) BATTE I PIEDI.....

- 3) DONDOLA LE BRACCIA.....
- 4) SI PIEGA SULLE GINOCCHIA.....
- 5) SI SIEDE.....
- 6) SI ALZA.....

DITA

- 1) LE APRE E LE CHIUDE.....
- 2) MUOVE LE DITA SINGOLARMENTE.....
- 3) FA LA CONTA CON LE DITA.....

PRENSIONE

- 1) PALMARE.....
- 2) A PINZA.....
- 3) ALTRO.....

COORDINAZIONE OCULO-MANUALE

(su imitazione indipendentemente)

- 1) SCUOTE.....
- 2) BATTE INSIEME GLI OGGETTI.....
- 3) SUONA DUE SONAGLI.....
- 4) BATTE SU UN OGGETTO USANDO UN BATTENTE.....
- 5) BATTE SU UN OGGETTO CHE HA IN MANO USANDO UN
BATTENTE.....

RELAZIONE E MUSICALITA'

- I MOVIMENTI SEMBRANO CORRELATI AGLI ASPETTI SONORI DELL'INCONTRO?.....
.....
.....
.....
- SI MUOVE RITMICAMENTE IN RISPOSTA ALL'IMPULSO MUSICALE?.....
.....
.....
.....
- IN QUALE MOMENTO TI SEMBRA CHE LA PARTECIPAZIONE ED IL COINVOLGIMENTO SIANO STATI MAGGIORI?

PRIMA	INIZIO			META'				FINE	DOPO

- QUALI STRUMENTI MUSICALI HANNO INTERESSATO MAGGIORMENTE IL BAMBINO?.....
.....
- COME HA UTILIZZATO/ESPLORATO LO/GLI STRUMENTO/I?.....
.....

OSSERVAZIONI.....
.....
.....
.....
.....
.....

3. un laboratorio espressivo ed impressivo per i bambini degli asili nido

- IN QUALE MOMENTO TI SEMBRA CHE LO STRESS E/O IL DISAGIO SIANO STATI MAGGIORI?

PRIMA	INIZIO			META'				FINE	DOPO

OSSERVAZIONI.....
.....

SONORITA'

- LA RESPIRAZIONE RISULTA

REGOLARE						IRREGOLARE

- L'ALTEZZA DEI VOCALIZZI RISULTA

BASSA						ALTA

- IL VOLUME DEI VOCALIZZI RISULTA

AFONO			UDIBILE			ALTO

OSSERVAZIONI.....
.....

QUALITA' TONALI DELLA LALLAZIONE / VOCALIZZAZIONE

- 1) CHIARA.....
- 2) VELATA.....
- 3) ASPRA.....
- 4) NASALE.....
- 5) IPERNASALE.....
- 6) SOFFIATA.....
- 7) GRACCHIANTE.....
- 8) SONORA.....
- 9) SUPERFICIALE.....

PROSODIA DELLA LALLAZIONE / VOCALIZZAZIONE

CURVA	CAMPANA	SINUSOIDE	A "U"	DECRESCENTE	CRESCENTE

- QUALI SILLABE CARATTERIZZANO LA LALLAZIONE?.....
.....

REAZIONI ALLA PERCEZIONE SONORA

- 1) FORTE – PIANO.....
- 2) PIANO – FORTE.....
- 3) VELOCE – LENTO.....
- 4) LENTO – VELOCE.....
- 5) ALTA – BASSA (altezza).....
- 6) BASSA – ALTA.....
- 7) IMITA I RITMI.....
- 8) IMITA SILLABE SCANDITE.....

ESPRESSIONE DEL VISO (all'inizio e alla fine)

- 1) SVEGLIA.....
- 2) ADDORMENTATA.....
- 3) SERENA.....
- 4) FISSA.....
- 5) DURA.....
- 6) ANSIOSA.....
- 7) OSTILE.....
- 8) DEPRESSA.....

INTERAZIONE CON ADULTI

NESSUNA	SCARSA		DISCRETA		BUONA

INTERAZIONE CON I COMPAGNI

NESSUNA	SCARSA		DISCRETA		BUONA

- NOTI QUALCHE DIFFERENZA NEL MODO DI RAPPORTARSI CHE IL BAMBINO HA CON IL MUSICOTERAPISTA RISPETTO AD ALTRI?QUALI?.....

- QUALI PARAMETRI MUSICALI RICORRENTI HAI NOTATO?.....

seduta n° 1

05 dicembre 2006

gruppo "piccoli"

partecipanti: Margherita (11), Cecilia (13), Luca (14), Giada (11).

Con questo gruppo le attività si svolgeranno nel salone dei giochi (circa 7x7 m., vi sono armadietti, specchi alle pareti, blocchi colorati di gomma piuma e un grande tappeto al centro sul quale staremo per tutto il tempo).

Arrivo alle 10.30 in asilo, i bambini più grandi mi salutano scuotendo le braccia, i più piccoli mi osservano.

Un' educatrice accompagna fuori dal salone i bimbi dell'altro gruppo. Con me rimangono due educatrici e quattro piccoli.

Abbiamo messo sul tappeto con l'aiuto dei due bimbi che si muovono autonomamente i giochi con valenza sonora: due sonagli, una piramide di cerchi di grandezza differente, un'orsetto con dei campanelli nella pancia, delle palline colorate ed il flauto coulisse.

Ci sediamo in cerchio, Margherita è in braccio ad un'educatrice, gli altri sono seduti per terra, in mezzo a noi gli strumenti.

Comincio a sussurrare una melodia dolcemente, melodia che ho tratto dai quaderni di musica in culla, scala misolidia in 5/8, senza parole.

Tra un'esecuzione e l'altra attendo in silenzio qualche istante per osservare le reazioni dei piccoli.

La prima esecuzione viene ascoltata da tutti in silenzio, quando propongo per la seconda volta la melodia i due più grandi si muovono verso gli strumenti, esplorano gattonando lo spazio al centro del cerchio e gli strumenti, li succhiano da seduti e mi guardano.

Quando si allontanano da me si fermano e si girano nella mia direzione. Cecilia si alza mentre io afferro il flauto a coulisse, si sbilancia indietro e cade sul sedere, nel momento in cui io eseguo un glissato discendente di un'ottava (l'intera estensione del flauto).

Da questo momento fino alla fine della seduta, ad ogni glissato eseguito con il flauto corrisponderà una caduta di Cecilia. (un paio di volte)

Luca è stato di fianco a me tutto il tempo, giocando con il flauto e con i sonagli che compongono la piramide; verso la fine dell'incontro ha afferrato il pistone del flauto mentre io lo suonavo, osservava alternatamente me e lo strumento ascoltando i suoni prodotti.

Margherita ha da subito optato per l'uscire dal cerchio, dedicandosi talvolta all'interazione con

Giada talvolta a giochi al di fuori del cerchio. Non ha toccato gli strumenti, ha riso molto ad ogni produzione fatta con il flauto e in un momento in cui era in braccio all'educatrice si è rilassata guardandomi mentre cantavo.

Giada, nonostante gli undici mesi, non gattona ancora, piange spesso (comportamento presente anche al di fuori delle sedute), ma si lascia consolare facilmente dalle educatrici. Ha trascorso tutto il tempo di fianco a Luca, seduta, giocando con ciò che Luca abbandonava. Ho fatto con lei un gioco con le palline colorate: io gliele facevo rotolare vicino e cantavo una nota ogni volta che lei le afferrava (ho cercato di cantare una scala misolidia).

A circa quarantacinque minuti dall'inizio della seduta l'attenzione di tutti i bimbi è scesa e abbiamo concluso l'incontro rimettendo in ordine i giochi con l'aiuto dei bimbi.

seduta n° 8

31 gennaio 2007

gruppo "grandi"

partecipanti: Leonardo (18), Marco (22), Carlotta (18).

arrivo in asilo alle 10.30. Le educatrici hanno già diviso i bimbi in gruppi, i più piccoli sono già nella stanza accanto al salone a giocare con le tempere. Quando entro nel salone dei giochi i bimbi mi salutano alzandosi e muovendo le braccia.

Mi aiutano a portare gli strumenti e la busta con le pezze colorate al centro del tappetone, io rovescio la busta con la stoffa ed i bambini ridono.

Leonardo corre, grida e ride mentre lancio i pezzi di stoffa colorati e canto una melodia (misolidio 4/4), si avvicina per colpirmi una spalla con il pugno e nuovamente si allontana. Giungendo all'estremità della stanza si volta e mi osserva con gli occhi sgranati.

Suono una rullata sostenuta sul djèmbè crescendo quando lui si avvicina e decrescendo quando invece si allontana; questo gioco durerà circa due minuti.

Dopo il gioco con il djèmbè Leonardo esplorerà ad una ad una le bottigliette sonore osservandone l'interno con espressione seria. Carlotta, da quando è stato inserito nel gos il djèmbè sembra essersi rilassata, lasciandosi più facilmente avvicinare ed interagendo con me. Per la prima volta esplora il djèmbè insieme a me, come gli altri bimbi prima di lei ne accarezza, gratta e percuote ogni componente, la pelle non sembra destare maggiore interesse delle altre parti dello strumento, forse l'imboccatura della cassa è la parte che maggiormente attrae i piccoli.

Marco oggi sembra interessato al guiro: lo maneggia per un po', un'educatrice gli mostra l'utilizzo convenzionale dello strumento ma Marco non segue l'esempio. Per un lungo momento gioca con la stecca dello strumento infilandola all'interno.

Dopo circa un quarto d'ora dall'inizio della seduta comincia a fregare con forza la bacchetta sulla schiena dello strumento, mi avvicino e lo osservo, lui mi restituisce lo sguardo e continua nello sfregamento dello strumento. Dopo una piccola pausa riprende a suonare ed io riproduco i parametri musicali della sua produzione con le dita sulla sua schiena. Ai cambiamenti di intensità della sua produzione varia la forza che metto nel massaggiargli la schiena, questo momento di sintonizzazione diventa un dialogo. Le sue pause sono le mie e le sue variazioni anche. Dopo ogni "frase" lui si ferma e dopo qualcuna di queste pause nelle stesse sospira, guardando alternatamente me e lo strumento.

musica e prima infanzia, un percorso possibile.

PARTE QUARTA

4. UNA POZZANGHERA DI LUCE

4. una pozzanghera di luce

Ho trovato un profondo e prezioso contributo, per la stesura di questa tesi e la progettazione del laboratorio musicale, nella lettura di “*diario di un bambino*”¹, un saggio sulla psicologia dello sviluppo che descrive in modo magistrale quale sia in realtà l'esperienza soggettiva di un piccolo uomo. In questo testo vi è descritta l'esperienza di Joey come se egli stesso fosse l'autore del libro. Il capitolo di seguito riportato e commentato² descrive una scena quotidiana, che avviene di primo mattino e nella quale vi è un'incomprensione tra Joey (che ha venti mesi) e la mamma che, nel buon proposito di educare il figlio all'igiene, lo riprende nel vederlo con le labbra poggiate al pavimento della sua cameretta.

Questa scena mi ha fatto riflettere su quale ruolo giochino i puericultori e gli educatori che lavorano ogni giorno a contatto con i bambini, facendomi concentrare sull'importanza della condivisione e la discussione dei dati raccolti tramite l'osservazione. Il confronto con gli operatori degli asili vuole essere utile alla loro sensibilizzazione nei confronti della percezione globale del mondo dei bambini.

4.1. UNA POZZANGHERA DI LUCE.

Una mattina, quando tutti si sono ormai alzati, “...Joey è in piedi nella sua stanza e attende di essere vestito dalla mamma, che arriverà da un momento all'altro. All'improvviso nota un raggio di sole giocare per terra e sulla parete e si dirige verso la chiazza di luce che si riflette sul pavimento di legno scuro. Affascinato si butta a carponi e la osserva, la tocca con la mano, poi abbassa il viso e vi appoggia sopra le labbra.

In quel momento entra la mamma e lo vede; è sorpresa e, al tempo stesso, vagamente disgustata. Gli grida: «Smettila subito! Cosa stai facendo Joey? ». Joey tira su la testa di scatto, fissa la macchia di sole, poi alza lo sguardo sulla mamma. Lei gli si avvicina, si piega, lo abbraccia e poi dice, sorridendo rassicurante: «Quello è un raggio di sole tesoro e devi limitarti a guardarlo. È solo un riflesso sul pavimento, non si può mangiare. È sporco».

Joey la guarda a lungo, poi torna a fissare la chiazza di luce sul pavimento; quindi si libera

1 Daniel N. Stern, *diario di un bambino, da un mese a quattro anni, il mondo visto da un bambino*, Oscar Saggi Mondadori, Milano, 1990.

2 Capitolo X, “*Mondi in collisione, 7.21 del mattino*”, tratto da: Daniel N. Stern, *diario di un bambino, da un mese a quattro anni, il mondo visto da un bambino*, Oscar Saggi Mondadori, Milano, 1990. (pp.135-141).

dal suo abbraccio ed esce dalla stanza.” questa prima parte potrebbe essere la descrizione oggettiva di un evento accaduto all'interno di un asilo nido, i puericultori, come le mamme, hanno il compito di educare i bambini a rapportarsi con il mondo in modo costruttivo e, in alcuni casi, l'esplorazione dei bambini va contro i principi che reggono la pedagogia. Ma vediamo come Stern immagina sia lo stesso episodio visto dalla prospettiva soggettiva del piccolo Joey:

La luminosità del mattino è di nuovo là e danza lentamente sul muro.

Sul pavimento c'è una pozza, bellissima, brillante e profonda.

È come guardare giù da una lunga scalinata. È calda, come una coperta. Vibra come musica, risplende come il miele. E ha un sapore di...

La voce della mamma mi colpisce come uno schiaffo. Gela il mio bozzolo luminoso.

Raffredda il calore, ferma la musica, appanna lo splendore.

Perché?

Studio il suo viso. Vedo formarsi delle infossature ai lati del naso.

In un attimo si trasformano in rabbia.

Poi entrambe le espressioni svaniscono e la tenerezza riappare sul suo viso.

Sono ancora sbalordito. Mi abbraccia mormorandomi dolci e consolanti parole. Ma ognuna di quelle parole è un colpo sordo che manda in frantumi il mio regno.

« Quello è un raggio di sole. » Ma era il mio laghetto, un laghetto speciale!

« Devi limitarti a guardarlo. » Ma io l'ho sentito, l'ho toccato!

« È solo un riflesso sul pavimento. » Cosa vuol dire?

« È sporco. » Io c'ero dentro.

Quando ha finito i frammenti giacciono tutt'intorno. Quel mondo magico è scomparso, mi sento nudo e triste. Sono solo.

Il piccolo Joey non riesce ad interpretare il comportamento della madre. Come abbiamo visto nei primi mesi di vita la percezione del mondo avviene tramite modalità percettive amodali, sinestesiche e globali; la macchia di sole, per il piccolo, è un evento costituito da tutte le caratteristiche dello stesso e che non può, quindi, essere rappresentato dal contenuto semantico di una parola. (“...quello è un raggio di sole.”). Stern ci ricorda, infatti, che “...Il linguaggio può creare nuovi mondi, ma può anche distruggere un mondo...”.

4. una pozzanghera di luce

Per Joey il raggio di sole è “...una pozza, bellissima, brillante e profonda... [...] ...come guardare giù da una lunga scalinata. È calda, come una coperta. Vibra come musica, risplende come il miele. E ha un sapore di...”. È questo mondo non verbale che rischia di venire distrutto nello scontro col mondo del linguaggio.

Questa esperienza è caratterizzata dalle modalità percettive della prima infanzia del bimbo che, nonostante abbia l'età e quindi le competenze per utilizzare il linguaggio, è in una fase di transizione. In questa fase la percezione globale degli accadimenti si mescola con quella che caratterizza la vita degli adulti (che per decodificare gli accadimenti utilizzano funzioni simboliche come la parola) ed è arricchita dalla memoria a breve e a lungo termine. A due anni Joey ormai non vive più in un eterno presente, come gli accadeva a sei settimane.

Nella vita degli adulti “...I ricordi delle esperienze passate sono infatti tanto multiformi e facili da evocare che, inevitabilmente, il passato finisce per sconfinare nel presente, arricchendolo e permettendoci di interpretarlo. Oppure sono le aspettative per il futuro a mescolarsi al presente sotto forma di fantasie. In ogni caso la nostra esperienza soggettiva del presente si rivela impura: un tessuto variegato la cui trama è formata dai fili del passato e dalle aspettative per il futuro e l'ordito è costituito dal momento presente.

A questo punto il suo presente è arricchito dalle esperienze passate. È aumentata infatti la sua capacità di richiamare alla mente i ricordi, semplicemente dietro lo stimolo di un piccolo particolare. (Quando va dal pediatra per le vaccinazioni, gli basta intravedere un camice bianco o annusare l'odore dell'etere per mettersi a piangere.) Joey possiede quindi tutte le capacità e le facoltà necessarie a sperimentare un presente soggettivo uguale a quello di un adulto (che è un mosaico di tempi e luoghi diversi).”

È presumibile, quindi, che il bambino intorno ai venti mesi di vita sperimenti il suo tempo in un modo molto simile a quello che noi adulti percepiamo come il presente.

Quello che colpisce il piccolo protagonista del libro di Stern è un raggio di sole che, attraversando la finestra, colpisce il muro ed il pavimento “...formando una “pozza”.” Questa pozza “...bellissima, brillante e profonda...” esercita su di lui un fascino immediato, ma richiama anche alla mente altri ricordi non verbali che riaffiorano per unirsi e formare l'esperienza presente.

La “pozza” evoca grandi profondità che il piccolo deve aver sperimentato altrove “...è come guardar giù da una lunga scalinata.” e il calore di “...una coperta.”, che deve aver provato in tante altre occasioni. “Il suo scintillio gli ricorda le vibrazioni musicali, che pure

non fanno parte della scena attuale, mentre il suo fulgore gli rammenta il colore dorato del miele che vede in tavola tutte le mattine a colazione”. Gli ingranaggi della memoria di Joey lavorano a pieno ritmo e le associazioni si moltiplicano (indotte dal parallelismo del profilo di attivazione), attivando i tracciati della memoria; il tutto, certamente, in modo inconsapevole. Queste attivazioni però influiscono ugualmente sull'esperienza presente di Joey.

Infatti, per intessere una tela tanto complessa, Joey deve essere in grado di associare tra loro le esperienze, senza limiti di tempo e di spazio. Fino a ieri si pensava che i bambini piccoli avessero bisogno dell'aiuto della parola e dei simboli non solo per rappresentare gli eventi, ma anche per associare tra loro queste rappresentazioni. Adesso invece si è convinti che anche le esperienze globali non verbali possono venir ricordate e rappresentate, senza che siano state espresse in parole. Dall'associazione tra queste rappresentazioni non verbali può scaturire una trama di relazioni molto complessa e Joey è ora in grado di costruirla.

Un avvenimento a carattere non verbale, pur essendo vissuto globalmente, come se si trattasse di un unico evento, è composto di elementi differenti: il profumo, l'aspetto, la sensazione al tatto, eccetera. L'odore legato a un'esperienza può rimandarci, per esempio, a quello di un'esperienza del passato e, così facendo, rievocare quell'esperienza nella sua totalità. I simboli o le parole non sono necessari per questo tipo di attività associativa, anche se sono indispensabili per chiarire e identificare i vari elementi che compongono la tela. Gli arazzi intessuti dagli adulti hanno disegni più definiti e possono essere facilmente disfatti e riportati ai singoli fili originari; con quelli di Joey questo non è possibile, perché non sono mai stati espressi in parole.

Mentre Joey contempla la chiazza di sole sul pavimento, mescolando passato e presente, la mamma entra nella stanza e lo trova con la bocca appoggiata al pavimento. Turbata, vuole fermarlo e il suo grido: «Smettila subito!» riecheggia come uno sparo, frantumando il sogno ad occhi aperti del piccolo. Ogni cosa sembra fermarsi e tutta la vivacità abbandona il sogno di Joey, raggelando il suo mondo luminoso. Joey non sa spiegarsi cosa sia successo e spia il viso della mamma in cerca di un indizio. Su quel viso però, inizialmente, intravede solo il disgusto e la rabbia. Poste di fronte a una situazione inaspettata le persone possono rivelare una rapidissima sequenza di emozioni. Il disgusto iniziale della mamma, al vedere Joey con la bocca sul pavimento, lascia il posto a una rabbia che il piccolo non comprende. Poi però la rabbia svanisce quando lei si rende conto che il bambino non l'ha fatto apposta e che tutto l'episodio è, in realtà, tenero e buffo. Amore e tenerezza dominano ora il suo viso. Ma Joey,

4. una pozzanghera di luce

che come tutti i bambini segue attentamente il succedersi delle emozioni sul volto della mamma, non riesce a trarre alcun senso, nel contesto immediato, da questa sequenza.

E qui viene la parte più penosa della scena. La mamma, ripresasi dallo choc, cerca di mettere le cose a posto e lo fa usando le parole. In questo modo, però, senza averne l'intenzione, non fa che demolire sistematicamente e inesorabilmente il mondo globale, non verbale del piccolo. Il sogno ad occhi aperti di Joey combina le varie qualità secondo modalità differenti: intensità, calore, vibrazioni, luminosità, e la sua essenza è data dal fatto che lui non è cosciente della natura visiva di quell'esperienza. La mamma invece lo mette di fronte proprio a questo e le sue parole (“...devi limitarti a guardarlo.”, “...è solo un riflesso.”) scindono nettamente proprio quelle proprietà che racchiudevano in un'unica modalità unificante, quella della visione, l'esperienza di Joey. Così facendo, le sue parole isolano la modalità visiva dal flusso globale (tatto-udito-odorato-vista-gusto) in cui si trovava originariamente confusa e questo frantuma la unitarietà dell'esperienza globale di Joey. “...Ma era il mio laghetto! L'ho sentito, l'ho toccato!”

Le parole successive della mamma (“...È solo un riflesso sul pavimento. Non si può mangiare”) hanno un impatto diverso sul mondo di Joey. Lei sta cercando di spiegare e di analizzare la situazione e le parole sono lo strumento più adatto per farlo, ma per fare un'analisi o dare una spiegazione si è per forza costretti a prendere le distanze dall'esperienza vissuta. Joey invece era dentro l'esperienza, la viveva, non si limitava a osservarla dal di fuori e le parole della mamma spalancano un abisso tra lui e la sua esperienza. Inoltre, definendo “sporco” il raggio di sole, la mamma sospinge il suo bel sogno nella categoria delle cose “cattive”: l'esperienza è diventata qualcosa di proibito e ogni parola che segue non fa che frammentare ulteriormente il mondo di Joey. Alla fine non resta più nulla. Episodi come questo accadono probabilmente ogni giorno, più volte al giorno, in questa fase durante la quale Joey apprende rapidamente a parlare. In occasione di questi *scontri* tra il mondo del linguaggio e quello non verbale Joey a volte sarà in grado di uscire parzialmente dal mondo non verbale per abbracciare quello verbale, fino a creare un mondo parallelo. Altre volte invece il mondo non verbale risulta troppo frammentato per permettergli un sicuro punto di appoggio e lui si ritrova sospeso nel vuoto, senza più nulla del vecchio mondo a cui aggrapparsi, mentre quello nuovo, dove si trova la mamma in quel momento, gli appare estraneo e distante. Ha perso l'uno senza trovare l'altro: “Mi sento nudo e triste. Sono solo”.

Questi momenti rappresentano dei fallimenti nell'intersoggettività tra genitore e

bambino: basta un'incrinatura nell'empatia e la mamma non riesce più a vedere le cose dal punto di vista di Joey e non può quindi correre ai ripari. È importante che i genitori siano coscienti della possibilità di tali malintesi, in questo periodo particolare dello sviluppo del bambino in cui il piccolo lotta per apprendere un nuovo codice in base al quale catalogare le vecchie esperienze. Ed è ancor più importante quando le incrinature sono impercettibili ed è difficile capire cosa è andato storto, o perché. Un genitore sensibile può aiutare il piccolo a collegare questi due mondi.

La logica porta a pensare che anche in ambito educativo, quando si ha a che fare con questa fascia di età, sia necessario essere coscienti della possibile collisione tra questi due mondi. La stretta collaborazione con gli operatori degli asili nido può dare gli spunti di riflessione necessari a creare la sensibilità, nei confronti del mondo non verbale dei piccoli, necessaria per meglio comprendere episodi come quello riportato sopra. L'osservazione e la rielaborazione dei dati, se fatta in collaborazione con i puericultori, può rappresentare un utile strumento esperienziale attraverso il quale accrescere la sensibilità degli operatori stessi nei confronti del mondo interiore dei bambini.

4.2. GLI OPERATORI DEL NIDO E LA LORO RICHIESTA.

Con la finalità ultima di verificare l'applicabilità delle tecniche musicoterapiche in ambito preventivo all'interno degli asili nido questo sottocapitolo tratta i risvolti che il mio tirocinio ha avuto nel suo svolgimento. Questi saranno analizzati attraverso un'intervista alle educatrici con cui ho lavorato.

Ai puericultori che operano negli asili nido spetta l'arduo compito di accompagnare i piccoli uomini in quelle fasi dello sviluppo decisive per la creazione di una personalità integrata, sana. In questo compito i puericultori si sostituiscono ai genitori, che rimangono comunque presenti se il rapporto tra gli operatori del nido e gli stessi è di buona qualità.

Il confronto tra i genitori ed i puericultori, in questo senso, assume una ragguardevole importanza se si considera che l'eventuale incoerenza dei messaggi educativi, che il bambino riceve a casa e al nido, potrebbero creare confusione nel piccolo. Inoltre gli operatori dell'asilo hanno a disposizione diverse ore da trascorrere con il piccolo, per poterne osservare i comportamenti e le dinamiche intersoggettive (e intrasoggettive), così da trovarsi ad avere la

possibilità di rispondere sia alle specifiche necessità del bambino sia alle eventuali domande sollevate dai genitori i quali, a casa, potrebbero non essere in grado di formulare delle risposte.

Considerando la possibilità di marcare la natura di queste potenzialità e di sensibilizzare gli educatori a questi risvolti professionali ho pensato che proporre un laboratorio del tutto autonomo fosse meno produttivo che non coinvolgere gli operatori direttamente, chiedendo loro, anche in fase di progettazione, quali obiettivi porsi in rispetto all'osservazione ed al laboratorio in generale.

Alcuni mesi dopo aver terminato il ciclo di incontri validi ai fini del tirocinio ho incontrato le educatrici che hanno lavorato con me durante lo stesso ed ho posto loro alcune domande. L'intervista di seguito riportata è stata pensata con l'obiettivo di meglio comprendere quali siano le necessità degli asili nido in generale, saranno perciò menzionate solo le risposte generali mentre saranno escluse quelle specificamente legate alla singola esperienza avuta.

1) In qualità di educatrice e puericultrice, quali credi possano essere gli obiettivi da porsi nel proporre ai bambini degli asili nido il laboratorio musicale che abbiamo sperimentato insieme?

“L'osservazione delle prime fasi della relazione che si instaura con un operatore sconosciuto ai piccoli ci può dare dei validi spunti di riflessione, soprattutto in funzione delle valutazioni che si possono fare pensando al tipo di attaccamento che sta sviluppando il piccolo” [...] “Una delle applicazioni possibili potrebbe essere quella di individuare dei momenti in cui, durante l'inserimento dei piccoli, possano partecipare agli incontri sia il bambino sia la madre, così da darci delle indicazioni su come il piccolo interagisce abitualmente con gli adulti...”

2) Che aspettative hai riguardo agli obiettivi intermedi, relativi al lavoro che si fa con i piccoli nello svolgimento degli incontri, e alle modalità con cui vengono perseguiti?

“La stimolazione multisensoriale alla quale i bambini vengono esposti è un punto che

musica e prima infanzia, un percorso possibile.

il laboratorio musicale ha in comune con il progetto pedagogico dei nidi, l'osservazione diretta e partecipe dell'espressione emotiva e delle modalità di autoregolazione che i bambini manifestano durante gli incontri è un'ulteriore possibilità di verifica del nostro lavoro..." [...] "Lo spazio ludico costituito dagli incontri musicali, essendo privo di una rigida struttura, dà modo di osservare come i piccoli interagiscano tra di loro quando non vengono date delle consegne..." [...] "...l'osservazione di questo tipo di comportamenti, in una struttura che basa il proprio lavoro sulle attività che propone, è possibile solo in pochi momenti della giornata..."

3) Nel partecipare alle sedute come osservatrice attiva hai notato qualche variazione comportamentale nei bambini?

"Abbiamo notato che i bambini, dopo le prime sedute, hanno acquisito le competenze specifiche necessarie ad utilizzare gli strumenti musicali; abbiamo inoltre osservato che alcuni dei bimbi hanno fatto più fatica di altri ad adattarsi al tipo di interazione che l'attività richiedeva..." [...] "Buona parte dei genitori si sono accorti che a casa i piccoli riproducevano i suoni degli incontri o che riproducevano i gesti ed i movimenti necessari a suonare gli strumenti, percuotendo i cestini o scuotendo i barattoli..."

4) quali richieste specifiche faresti al musicoterapista che si occupa della programmazione del laboratorio musicale?

"sicuramente la proposta relativa al laboratorio musicale si presta a richieste specifiche, lavorare sull'osservazione dei bambini è la prima possibilità che ci viene in mente..." [...] "...se l'organizzazione dell'asilo nido lo consente, sarebbe proficuo lavorare durante gli inserimenti, così da raccogliere subito una ragguardevole quantità di dati riguardanti i nuovi bambini..."

Durante l'intervista mi è parso subito come evidente la volontà delle educatrici di sfruttare il laboratorio musicale come uno spazio di confronto dal quale trarre informazioni utili al loro lavoro quotidiano e alla programmazione delle attività future. Le risposte che ho

avuto a queste domande ha dato fondamento al mio pensiero, confermandomi che il laboratorio, così come lo concepisco, possa fornire degli strumenti lavorativi nuovi al personale dei nidi.

4.3. IL PROGETTO

4.3.a) Definizione.

Il progetto oggetto di questa tesi è dunque da considerarsi un intervento di prevenzione primaria che, con l'uso del suono, del corpo e della musica, attraverso la relazione intersoggettiva che si genera tra il bambino ed il musicoterapista, favorisce l'integrazione delle varie parti del sé che emergono nei primi mesi della vita.

Oltre alla sua valenza preventiva il laboratorio musicale ci offre la possibilità di osservare il rapporto con l'ambiente, con le persone, con il suono che i piccoli uomini stanno instaurando. Per la raccolta dei dati relativi all'osservazione dei bambini abbiamo visto come sia produttivo affidare il ruolo di osservatori agli operatori del nido con cui si collabora e va perciò menzionata anche la sua funzione formativa.

4.3.b) I destinatari.

Il laboratorio musicale di cui stiamo parlando è destinato ai bambini iscritti all'asilo nido, a quei bambini che, dunque, hanno un'età compresa tra i sei mesi ed i tre anni.

I bambini che parteciperanno al progetto dovranno essere divisi in gruppi di cinque, sei individui (in base all'età o alle competenze già acquisite) per poter garantire una risposta adeguata alle loro esigenze durante gli incontri.

A questa voce mi sento di aggiungere anche gli operatori della struttura che, consapevolmente o meno, come il sottoscritto, saranno arricchiti dell'esperienza e del confronto.

4.3.c) *Referenti teorici.*

Questo laboratorio musicale affonda le sue fondamenta in referenti teorici propri della psicologia dinamica: sono utilizzate le concettualizzazioni di Daniel N. Stern sulla psicologia dello sviluppo del senso del sé e il concetto di armonizzazione di Pier Luigi Postacchini; la modalità osservativa impiegata è invece quella espressa dall'osservazione diretta e partecipe della Bick. Per quanto riguarda l'analisi dell'elemento sonoro-musicale si fa riferimento al fonosimbolismo di Fernando Dogana e la teoria degli oggetti transizionali e dei fenomeni transizionali di Donald Winnicott; il quadro teorico è inoltre integrato dai concetti Benenzoniani di spazio vincolare e di oggetto intermediario.

4.3.d) *Finalità e strategie.*

La finalità è quella di costruire, attraverso il canale non-verbale e sonoro-musicale, una relazione che favorisca l'integrazione spazio-temporale (distinzione tra sé e non-Sè e dalla dimensione dell'essere a quella del divenire) e sociale; questa finalità comprende ed include alcuni obiettivi intermedi quali:

1. Aprire canali di comunicazione: espressivi, affettivi, di percezione e di comprensione.
2. Migliorare la socializzazione e l'interazione cercando di far vivere esperienze positive e gratificanti.
3. Stimolazione attiva e multisensoriale.
4. Stimolazione delle funzioni cognitive, attivando le capacità di base partendo da ciò che il bambino sa fare: attenzione, concentrazione, percezione, osservazione.
5. Stimolazione delle capacità sensoriali ed intellettive.

In secondo luogo c'è il fine di osservare le dinamiche inter-intrasoggettive dei bambini, condividere questa osservazione con gli operatori al fine di sensibilizzarli all'utilizzo del canale non-verbale con i bambini, alle peculiarità caratteriali degli individui per poter far fronte alle necessità dell'unicità di ogni bambino.

4. una pozzanghera di luce

Le strategie utilizzate sono il ricercare momenti di sintonizzazione affettiva attraverso i quali poter attivare un processo di armonizzazione che migliori il rapporto tra la dimensione sensoriale e quella mentale e che faciliti la regolazione degli aspetti emotivi della relazione (vale a dire una maggiore fluidità bidirezionale tra sensazione ↔ percezione ↔ pensiero).

musica e prima infanzia, un percorso possibile.

4. una pozzanghera di luce

Alla fine di questa tesi di studio è doveroso, per me, porgere alcuni ringraziamenti. A tutte le persone che hanno partecipato alla realizzazione del bel corso di specializzazione del quale questo lavoro segna l'epilogo sono grato.

Vorrei ringraziare tutto il corpo docenti del corso, in particolare il mio relatore Ferruccio De Maestri per la disponibilità con cui condivide la sua esperienza; i miei colleghi corsisti per il sostegno ed il confronto a cui non si sono mai negati e mia moglie per l'amore con cui mi è stata vicina anche quando ero lontano. Naturalmente, poi, devo ringraziare calorosamente i bambini dell'asilo nido di Ronco Biellese per i loro occhi sinceri, la Cooperativa Tantintenti e le sue educatrici Chiara, Roxana e Silvia per la professionalità con cui ci siamo confrontati.

BIBLIOGRAFIA

testi

- A.A.V.V., *quaderni di musica applicata n° 14, musicoterapia: metodi, tecniche, formazione in italia ed in europa*, Pcc, Assisi, 1987.
- A.A.V.V., *musicoterapia e malattia di alzheimer (proposte applicative e ipotesi di ricerca)*, Edizioni Cosmopolis, Torino, 2001.
- Benenzon R.O., *la nuova musicoterapia*, Phoenix Editrice, Roma, 1997.
- Boxill E.H. C.M.T., *La musicoterapia per bambini disabili*, Edizioni Omega, Torino, 1991.
- Delalande F., *la musica è un gioco da bambini*, Angeli, Milano, 2001.
- Gaita D., *il pensiero del cuore, musica simbolo inconscio*, Bompiani, 2000, Bologna.
- Galimberti U., *enciclopedia di psicologia*, Garzanti, Torino, 1999.
- Manarolo G., *manuale di musicoterapia (teoria, metodo ed applicazioni della musicoterapia)*, Edizioni Cosmopolis, Torino, 2006.
- Postacchini P.L., Ricciotti A., Borghesi M., *musicoterapia*, Carocci Editore, Roma, 1997.
- Stern D.N., *il momento presente*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2004.
- Stern D.N., *il mondo interpersonale del bambino*, B. Borighieri, Torino, 1987.
- Stern D.N., *diario di un bambino, da un mese a quattro anni, il mondo visto da un bambino*, Oscar Saggi Mondadori, 1990, Milano.
- Winnicott D.W., *gioco e realta'*, Armando Editore, Roma, 2001.

articoli

- Demaestri F., *le competenze musicali in ambito musicoterapico: una proposta*, in *Musica Et Terapia*, Edizioni Cosmopolis, Torino, 2005.
- Farnedi M.G., *l'ambiente sonoro della famiglia e dell'asilo nido: una possibile utilizzazione di suoni e musiche durante l'inserimento*, in *Musica Et Terapia*, Edizioni Ugo Boccassi, Alessandria, 1995.
- Fasser W., Ruoso G.V., *interventi musicoterapici con bambini gravemente ipotonici*, in

bibliografia

- Musica Et Terapia, Edizioni Cosmopolis, Torino, 2005.
- Manarolo G., *un coordinamento nazionale per la formazione in musicoterapia*, in Musica & Terapia (quaderni italiani di musicoterapia) Vol. VII N.2 luglio 1999, Genova, 1999.
- Montinari G., *formarsi alla relazione in musicoterapia*, in Musica & Terapia (quaderni italiani di musicoterapia) Vol. VII N.2 luglio 1999, Genova, 1999.
- Porzionato G., *malattia di alzheimer e terapia musicale*, in Musica Et Terapia, Edizioni Cosmopolis, Torino, 2000.
- Postacchini P.L., *formarsi in musicoterapia*, in Musica & Terapia (quaderni italiani di musicoterapia) Vol. VII N.2 luglio 1999, Genova, 1999.
- Postacchini P.L., *la supervisione in musicoterapia*, in Musica Et Terapia, Edizioni Cosmopolis, Torino, 2005.
- Prestia F., *"il serpente arcobaleno": esperienze di musico-arte-terapia e tossicodipendenza*, in Musica Et Terapia, Edizioni Cosmopolis, Torino, 2005.
- Ricci Bitti P.E., *prospettive formative e professionali in musicoterapia*, in Musica & Terapia (quaderni italiani di musicoterapia) Vol. VII N.2 luglio 1999, Genova, 1999.
- Santonocito M., Parentela P., *emozioni e musica: percorsi di musicoterapia contro la dispersione scolastica*, Edizioni Cosmopolis, Torino, 2005.
- Spaccazzocchi M., *dalle pratiche musicali umane alla formazione professionale*, in Musica & Terapia (quaderni italiani di musicoterapia) Vol. VII N.2 luglio 1999, Genova, 1999.
- Tamagnone C., *l'armonia del se': aspetti musicali dello sviluppo del se'*, in Musica Et Terapia, Edizioni Cosmopolis, Torino, 2005.