

QUANDO GIOCHIAMO ANCORA?

Gioco e musica come rapporto e relazione

Relatore:
Prof: Paolo CERLATI

Candidata:
Daniela BUTTIGNONI

INDICE

CAPITOLO PRIMO

TEORIA DEL GIOCO

I.1. Per una definizione di gioco

I.2. Ruolo, essenza e significato

I.3. Storia del gioco da Schiller a oggi

I.4. Filosofia del gioco

I.5. Etnologia e sociologia del gioco

I.6. La prospettiva cognitivista nel gioco e nell'apprendimento

I.7. Il quadro di riferimento psicologico

I.7.1. Freud e la psicanalisi

I.7.2. M. Klein: gioco e terapia

I.7.3. Anna Freud

CAPITOLO SECONDO

GIOCO E MUSICA, MEDIATORI EDUCATIVI

II.1. La prospettiva pedagogica

II.2. Il gioco come rapporto e relazione

II.2.1. La comunicazione

II.2.2. L'ascolto

II.2.3. Definire l'ascolto

II.2.4. Le parole per dire, un'ipotesi che può aiutarci:

l'ascolto empatico e l'entropatia

II.3. Il gioco, elemento autobiografico

II.4. Lo spazio vissuto del gioco

II.5. Gioco e apprendimento

II.6. Dall'egocentrismo alla socialità, ovvero

il pensiero metarappresentativo

II.7. Il lavoro e l'atteggiamento ludico

II.8. Gioco e psicomotricità

II.9. Ruolo della musicoterapia in rapporto al gioco

CAPITOLO TERZO

METODI E TECNICHE TRA MUSICA E GIOCO

III.1. I campi d'intervento

III.2. Musicoterapia, handicap e gioco

III.3. Elementi tecnici

III.3.1. Il laboratorio musicale

III.3.2. Lo strumentario

III.4. Il metodo Snoezelen

III.4.1. L'ambiente Snoezelen

III.4.2. Il musicoterapista nell'ambiente Snoezelen

III.4.3. Aspetti positivi e limiti dello Snoezelen

CAPITOLO QUARTO

L'ESPERIENZA AL CSE DI LODI

IV.1. Il Centro Socio Educativo di Lodi

IV.2. Il progetto di musicoterapia

IV.3. Gli obiettivi

IV.3.1. Effetti intermodali e sinestesie

IV.4. L'utenza

IV.5. Il setting

IV.6. La metodologia

IV.7. Il protocollo

IV.8. Le dinamiche e la decodifica dei dati

IV.9. Riflessioni

CAPITOLO PRIMO

TEORIA DEL GIOCO

SOMMARIO: 1.1. Per una definizione di gioco -1.2. Ruolo, essenza e significato - 1.3. Storia del gioco da Schiller a oggi - 1.4. Filosofia del gioco - 1.5. Etnologia e sociologia del gioco - 1.6. La prospettiva cognitivista nel gioco e nell'apprendimento - 1.7. Il quadro di riferimento psicologico - 1.7.1. Freud e la psicanalisi - 1.7.2. M. Klein: gioco e terapia - 1.7.3. Anna Freud -

1.1. Per una definizione di gioco

Natura e funzioni del gioco sembrano sfuggire a ogni definizione limitante, sia per l'infinita gamma di manifestazioni che al termine generalissimo di gioco possono essere ricondotte, sia perché l'atteggiamento ludico, individuale o collettivo, può colorire qualunque tipo d'attività di tutt'altra natura; la stessa grande varietà dei significati lessicali, o meglio la duttilità del termine, è figura della complessità dei fenomeni che sottintende. Il termine generico definisce indifferentemente i giochi sportivi delle antiche civiltà mediterranee (Olimpici, Pitici, Nemei, Istmici, i giochi funebri delle antiche popolazioni italiche e i ludi romani), americane (giochi della palla e corse rituali presso gli Aztechi o i Maya), orientali (lo judo in Giappone), ricchi di implicazioni religiose, politiche, magiche; i giochi poetici, cortesi e cavallereschi (giostre e tornei), popolari e di società (palla, bocce, birilli, girotondo, mano calda), di carte, da scacchiera (scacchi, dama) del Medioevo e del Rinascimento; il gioco infantile nelle sue forme infinite e atemporali (rimpiattino, nascondino, mosca cieca, ecc.); il gioco d'azzardo con i dadi (in uso dall'età romana) e con le carte nelle molteplici forme assunte dal Medioevo a oggi; i giochi di destrezza (dal cottabo, dell'antica Grecia, alla ruzzola), di prestigio, matematici, sportivi, enigmistici; i giochi di società in voga nel Settecento e nell'Ottocento (passa l'anello, proverbi muti, il Re o la Regina). Se l'atteggiamento ludico si manifesta nel tempo in forme praticamente infinite e se può essere fondamentale o almeno

presente in molte forme d'attività umana, dal rito nelle società primitive e tradizionali, al teatro, alla danza, alla letteratura e alle arti figurative, risulta evidente come la definizione del concetto di gioco nella sua accezione più ampia e completa sia inscindibile da un'attenta valutazione di tutti gli aspetti che caratterizzano la realtà psichica umana e il contesto entro cui essa si realizza. Psicologia, pedagogia, filosofia, etnologia, sociologia hanno affrontato il problema dell'attività ludica impostando soluzioni che, se differiscono nell'approccio metodologico o nelle premesse teoriche, mettono in luce, proprio nella varietà dei risultati, i molteplici aspetti del fenomeno, aspetti che soltanto nell'integrazione reciproca assumono un valore costruttivo mettendo a fuoco i punti chiave di una problematica complessa. Le diverse discipline sembrano concordare nel definire il gioco un tipo d'attività improduttiva, disinteressata e fine a se stessa, puntualizzandone di volta in volta alcune caratteristiche morfologiche: l'estraneità agli schemi della vita sociale, la convenzionalità, la libertà, la casualità.

1.2. Ruolo, essenza e significato

E' molto difficile dare una definizione unitaria del gioco e di quale significato abbia in rapporto al lavoro, sia che venga preso in considerazione dal punto di vista longitudinale, in rapporto alle età, sia che lo si consideri in rapporto alla stessa età. Infatti le caratteristiche delle attività ludiche, sono così differenziate fra loro, che appare molto arduo darne una definizione globale. Dearden, nel tentativo di approfondire l'argomento, divide l'attività ludica in tre tipi di gioco:

l'impersonificazione, il giocare con gli oggetti, che presuppongono entrambe atteggiamenti di simulazione e per finire, il gioco fisico che a differenza degli altri, non comporta la presenza di regole che invece sono necessarie per gli altri due tipi.

Il gioco è possibile definirlo come una attività portatrice di una soddisfazione emotiva dell'io, che è proteso, nell'attività ludica, verso la realtà e verso gli altri con determinato tipo di intenzionalità.

Buytendijk¹ definisce la sfera del gioco, con le stesse caratteristiche della fenomenologia del giovanile che sono:

- l'indirezione nel quale è più movimento di espressione che di attuazione;
- l'affanno di movimento in cui il gioco è un'attività svicolata dall'ambiente, gli impulsi che derivano da ciò sono di libertà, nel senso che la persona non considera alcun ostacolo o quello di unione in cui la persona vuole afferrare e risolversi nell'altro;
- la timidezza come comportamento derivante da questo atteggiamento;
- l'atteggiamento patico, caratteristica del gioco nei confronti del mondo, dimensione nella quale tra i fenomeni e l'organismo, c'è un continuo scambio in entrambe le direzioni.

Le componenti del gioco sembrano essere tre: estetica, etica, conoscitiva e tutte queste insieme debbono interagire per attuare un processo di unificazione della personalità.

Il primo aspetto, quello estetico, è nella realizzazione che un individuo raggiunge nel "configurare" l'immaginato con la fantasia; la seconda componente, quella etica, è nell'accettare l'altro per come si

¹ Buytendijk, *Il gioco e il suo significato*, 1935

offre e per questo per come potrebbe essere diversamente; l'ultima componente è l'impegno conoscitivo, che nel gioco fa in modo che la realtà non venga accettata nel presente per ciò che è, ma venga proiettata per ciò che può e debba divenire.

Borghi, citato da Genovesi, sottolinea nel gioco la funzione adattiva ed espressiva, come indispensabile per la formazione intellettuale e per l'acquisizione di capacità creative che verranno esplicate in un'attività artistica. In sostanza, attraverso Claparède, viene affermato che attraverso il gioco c'è un continuo esercizio-scambio tra fantasia e realtà; da qui l'inizio di un processo gnosologico per una reale partecipazione "di colui che gioca alla realtà che scaturisce dalla figurabilità dell'oggetto²".

Bisogna poi considerare il gioco come regolazione di rapporti operativi con il fuori da sé, slegato però da limitazioni portate dall'istinto e dalla pratica. Il processo conoscitivo conseguente al gioco è relativo ad un atteggiamento patico e di comunione con la realtà esterna da cui deriva una quantità infinita di immagini. Cioè, come afferma Dewey³ significa educarlo al pensiero, consentendo al fanciullo di portare a contatto con la realtà la natura delle idee a priori e dei sentimenti spontanei e rappresentando gli oggetti non per il loro essere, ma per il loro saper essere.

Il gioco allora diviene una libera forma di espressione dell'Io, che "prende" la realtà nella sua figurabilità, non per come è, ma per

² Genovesi G., *Il gioco. Il significato dell'atteggiamento ludico nel processo educativo*, Le Monnier, Firenze, 1976, pag.27

³ Genovesi G., op. cit, 1976

come si da, visto che un individuo non gioca tanto per farlo, ma per agire sulla realtà.

1.3. Storia del gioco da Schiller a oggi

Il gioco, nella pedagogia di oggi, ha trasformato e ricostruito su altre possibilità il rapporto educativo, apportando modifiche e novità chiarendone il significato non solo dal punto di vista ricreativo, ma anche rendendolo fondamentale anche per quello che concerne la formazione e l'aspetto genealogico nello sviluppo della persona.

Prima di approfondire la nuova dimensione educativa, nonostante una definizione che non ci aiuta, è necessario chiarire il concetto di gioco, quale il valore, la funzione quale sia l'evoluzione nella vita della persona.

Infatti siamo soliti confondere ed equiparare il gioco nella sua essenza con la pratica di diverse pratiche ludiche.

Con il Romanticismo c'è la riscoperta e la valorizzazione del gioco in sé, nella vita di un individuo questo viene a ricoprire un aspetto fondamentale, non è visto come in precedenza nel suo significato transitorio legato quindi solamente all'età.

La cultura romantica, scontrandosi con la ratio utilitaristica esaltata nell'Illuminismo, promuove il comportamento ludico inteso come attività creatrice e necessaria perché possa essere raggiunto un punto d'accordo tra la natura e l'umanità che porti a una visione unitaria del mondo. Schiller, poeta tedesco, evidenzia il gioco, come momento di mediazione tra l'istinto sensibile ed istinto razionale nella vita di una persona, gioco

che caratterizza la tensione per la libertà e incentiva al fare propria di tutta l'esistenza, dandone un particolare significato non solo nell'infanzia, ma in tutte le fasi della vita di un uomo. La concezione etica ed estetica di Schiller è superata da Froebel, il quale comprende nel significato di gioco, non solo come momento creativo propria del Romanticismo, ma anche l'aspetto e mezzo educativo, necessario per aprirsi ad un rapporto con gli altri e con Dio⁴. Il gioco come espressione totale, sarà ripresa e sviluppata da Huizinga⁵, il quale ne sottolinea la enorme importanza nella manifestazione vitale e nella coesione culturale proprie della vita sociale e ne approfondisce la componente primaria delle attività sociali, che sarà poi seguita anche da Buytendijk il quale darà importanza soprattutto agli aspetti e apporti individuali nel gioco⁶. Per Huizinga la civiltà è convenzione, cioè «gioco», nel senso che è uno «stile», e la cultura nasce in forma «ludica» come allontanamento dalla vita vera; perciò la storiografia di Huizinga rifiuta le periodizzazioni schematiche e non considera particolarmente rilevante la rievocazione o la ricostruzione di eventi, quanto piuttosto quella dei sentimenti, dei «sogni» e delle convenzioni che sono l'autentica essenza dell'umanità.

Gli studi sul gioco, che hanno dato avvio alla “pedagogia del gioco”, sono stati influenzati dall'aspetto estetico promosso da Schiller, poi arricchiti da un apporto della psicologia positivista e sperimentale dato da Spencer, Colozza e Marchesini, i quali approfondirono l'idea del

⁴ Genovesi G., op. cit. , 1976

⁵ Huizinga, *Homo Ludens*, Einaudi, 2000

⁶ Buytendijk, op. cit., 1935

gioco intesa non come attività fine a se stessa e legata a una determinata età, ma relativa alla crescita, alla maturità, cioè proiettata nel divenire proprio del futuro. In effetti al gioco non venne riconosciuto solamente un carattere filologico, ma anche biologico⁷.

Secondo Wallon, il gioco è illusione cosciente, nel senso che rappresenta non una evasione dalla realtà, infatti non potrebbe sussistere senza un'osservazione della stessa, ma costituisce un mezzo più "adatto" all'uomo, nel suo divenire, di affrontare la realtà.

Analizzando in maniera più approfondita il gioco come luogo di interscambio tra finzione e realtà, Hessen afferma che l'essenza del gioco comprende "l'embrione del lavoro" e questo a sua volta nasce dal gioco. E' su questa linea, dal punto di vista psicologico che Piaget ne studia il ruolo della finzione e quello simbolico; infatti egli afferma, considerando l'evoluzione ludica, che il gioco sia una trasposizione simbolica in cui, senza regole e limitazioni, le cose siano sottomesse all'attività propria. Il gioco è per Piaget un'attività egocentrica del pensiero, in cui il simbolo e la finzione risultino essere una esatta falsificazione della realtà. Attraverso questa attività, il gioco è inteso come momento in cui l'io ricerca soddisfazione, che è possibile solo nel rispetto delle regole e delle esigenze altrui.

Chateau, influenzato dal suo maestro Alain, ci propone il gioco come atteggiamento di malafede, che costringa a considerare solo una piccola parte dell'universo, quella appunto, che serve ed è riservata ai simboli di quel gioco. Per Chateau il gioco nasce e si sviluppa, per il

⁷ Genovesi G., op. cit., 1976

bambino, come volontà di trovare un punto di accordo con l'adulto, imitandolo e aprendosi alla realtà e alla socialità.

La Isaacs⁸ nel suo libro, afferma che l'atteggiamento egocentrico è insito nel gioco del bambino, la presenza di altri bambini, è vissuta non come riconoscimento di altre personalità differenti; ma come strumento di soddisfazione personale.

L'atteggiamento egocentrico sembrerebbe costituire la base del sentimento sociale. Questo concetto è ripreso da Cousinet, che mostra il valore sociale del gioco attraverso l'evolversi dei vari tipi di giochi, fino a quelli che contraddistinguono la socializzazione matura, riconoscendone l'importanza a livello terapeutico quindi come strumento di riadattamento e integrazione nel sociale.

Le possibilità terapeutiche del gioco, inteso come catarsi e purificazione da tendenze antisociali sarà ripreso poi, oltre che da Carr, anche da Freud, Klein, Winnicott, Moreno e, in Italia anche da Borghi, De Bartolomeis, Visalberghi, Volpicelli e Neri, i quali basandosi sulle teorie di Schiller e Froebel, ne rilevano l'importanza dal punto di vista educativo. Infatti per Borghi, la funzione adattiva, che viene trasformata ed espressa secondo gli elementi simbolici dell'io, rappresenta l'essenza del gioco e la sua importanza dal punto di vista estetico, gnosologico ed etico.

La funzione adattiva del gioco è ribadita anche da Bartolomeis, il quale lo considera come trasposizione simbolica o forma drammatica per raggiungere la realtà, insomma una sorta di adattamento, visto che

⁸ S. Isaacs, Aspetti psicologici dello sviluppo del bambino, Giunti Barbera, Firenze, 1972

coinvolge strumenti conoscitivi, senso-motori, affettivi e sociali.

Il gioco perciò permette un ampliamento delle esperienze, senza interessare direttamente gli aspetti reali; una sorta di nutrimento per le energie creative che, altrimenti resterebbero non utilizzate.

L'aspetto creativo dell'attività ludica è ribadito anche da Visalberghi, il quale trova una "sorprendente analogia" tra il gioco e la ricerca scientifica, sono viste entrambe come disinteressate, che funzionano senza immediate pressioni o condizionamenti fisici e che possano accumulare ricchezze espresse poi, in ogni direzione.

Dal punto di vista etico il gioco è la sorgente degli atteggiamenti altruistici, che ha anche una disposizione a trasformarsi in lavoro. Per le persone che credono in questo, gioco e lavoro possono essere non opposti fra loro, sono infatti due modi diversi di mettersi in relazione alla stessa realtà, di sperimentare gli avvenimenti come altro, oppure sentirli come parte integrante dell'evoluzione di un individuo.

Bertin intuisce nel momento ludico sia l'occasione della personalità di esprimersi creativamente e originalmente, sia quella di una possibile integrazione dell'esperienza infantile nell'universo dell'adulto. Il gioco non è limitato all'infanzia, ma interessa il modo di concepire la vita, arricchendo l'esperienza, visto che l'uomo apprende in maniera giocosa il suo sapere.

1.4. Filosofia del gioco

Se da un lato Johan Huizinga⁹ mette in rilievo l'essenza

⁹ Huizinga, op. cit., 2000

consolatrice del gioco come antidoto agli affanni della vita reale e della storia e considera la sua natura simbolica e rappresentativa matrice culturale, riprendendo un filone di pensiero che si svolge da Kant a Fröbel, e dall'altro Hirn e Groos interpretano il gioco come degenerazione di manifestazioni culturali, entrambe queste tesi si basano su una netta opposizione gioco-lavoro, gratuità-utilità, immaginazione-realtà. Il filone fondamentale del pensiero di Fröbel consiste nella traduzione in termini educativi dell'idealismo filosofico di Fichte e di Schelling. Il suo monismo dichiara l'immanenza di Dio (l'assoluto di Schelling personificato) alla natura e allo spirito dell'uomo che quasi si identificano per la loro origine comune dalla creazione divina. Ma l'assunzione di tale carattere metafisico e teologico serve a Fröbel soltanto per dare una consacrazione mistica al suo attivismo, alla sua commovente dedizione verso il mondo dell'infanzia come mondo di spontaneità e di libertà, non offese e conculcate da interventi adultistici. L'attività si manifesta in Dio come creazione, nell'uomo adulto come lavoro e nel bambino come gioco. La scoperta del valore del gioco nell'infanzia e la sua metodologia costituiscono il nucleo più fecondo della pedagogia fröbeliana. Egli intese il gioco non come passatempo ma come “il più alto grado dello svolgimento umano”. Le più attuali teorie globali (Derrida, Moscovici) tendono a superare l'insolubile dualismo delle interpretazioni basate su premesse razionaliste, esaminando il gioco come fenomeno non «primo» o «secondo» rispetto a una realtà aprioristicamente accettata, ma come azzardo cosmico interno a ogni tipo di fenomeno naturale, biologico, psicologico e

culturale, determinato dalla continua dialettica tra le infinite possibilità implicite in un divenire afinalistico. Friedrich Schiller nelle *Lettere sull'educazione estetica* considerava il gioco un'attività attraverso la quale l'individuo esplica, tendendo alla bellezza della forma, un'esuberanza di forze; se la tendenza all'organizzazione formale è il concetto che costituisce il punto d'avvio per quegli autori che considerano fondamentali le connessioni tra gioco, estetica e cultura, il considerare il gioco manifestazione di forze d'origine istintiva e biologica è la base per ogni indagine positivista sull'argomento: Spencer¹⁰ definisce il gioco un tipo di attività simulata che libera energie superflue; S. Hall¹¹ ipotizza che il bambino ripercorra nel gioco, dalle sue forme più semplici, sensoriali e motorie, alle più evolute, di imitazione e comunitarie, il cammino della razza umana; Buytendijk¹² vede nel gioco l'espressione tipica della dinamica giovanile, basata su impulsi emotivi di attrazione-repulsione verso la realtà non ancora conosciuta. Le due concezioni che più si sono scontrate, però, negli anni fra le due guerre mondiali, sono state quelle dette del pre-esercizio e del post-esercizio. Secondo la prima, legata al nome di K. Groos (1930), il bambino si preparerebbe nel gioco all'attività che dovrà svolgere da adulto, perfezionando dei comportamenti che esistono già in embrione su base istintiva. Il filosofo e psicologo tedesco si occupò di problemi estetici e psicologici e condusse studi approfonditi sul

¹⁰ Spenser, *Principi di psicologia*, 1870-72

¹¹ Hall S., *Recreation and Reversion*, 1915

¹² Buytendijk, *Il gioco ed il suo significato*, 1935

gioco infantile, considerato dal punto di vista della psicologia comparata. Groos considera infatti il gioco come “esercizio preparatorio” alla vita, sostenendo che quanto più elevato è il rango a cui l'animale appartiene nella scala zoologica, tanto più lungo deve essere questo esercizio di apprendimento¹³. Secondo la teoria del post-esercizio, legata al nome di H. Carr (1925), invece, il bambino, ogniqualvolta perviene a un nuovo schema di comportamento, lo perfeziona e lo struttura con il gioco. Il filosofo tedesco Fink, fra i più autorevoli esponenti del pensiero fenomenologico d'ispirazione husserliana, ha cercato di fondare una cosmologia, distinta da quella tradizionale, in consonanza con l'ontologia di Heidegger. La sua “ontologia del gioco¹⁴” mette in luce la particolarità del rapporto fra l'uomo e il mondo. Questo rapporto non si esaurisce con una chiarificazione concettuale, ma può definirsi solo in un orizzonte simbolico¹⁵.

Le moderne concezioni, che hanno fruito degli apporti, oltre che delle teorie citate, di altre scuole quali la psicanalisi e le teorie cognitive, come per esempio quella di J. Piaget o quella di Chateau, tendono a considerare il gioco sotto questi aspetti principali: utilizzazione dell'energia in eccesso per facilitare l'assimilazione di dati dal mondo esterno; preparazione alle future attività, nel senso del pre-esercizio; maturazione e arricchimento di schemi di comportamento già

¹³ Groos A., *Das Spiel*, Tubinga, 1922

¹⁴ Fink E., *Oase des Glücks. Gedanken zu einer Ontologie des Spiels*, D, 1957

¹⁵ Fink E., *Spiel als Weltsymbol*, D, 1960;

acquisiti, nel senso del post-esercizio; controllo delle situazioni frustranti cui è esposto l'individuo, e particolarmente il fanciullo, in un mondo potenzialmente ostile; tale controllo si effettua soprattutto attraverso lo sdoppiamento del mondo in cui vive chi gioca, un mondo reale, e uno fittizio, in cui le situazioni potenzialmente pericolose possono essere anticipate e controllate; socializzazione, con l'introduzione di giochi sociali, con regole che abitano al rispetto delle norme della vita comunitaria.

1.5. Etnologia e sociologia del gioco

L'etnologia si applica prevalentemente allo studio del gioco nelle società primitive e preindustriali, inserendo l'attività ludica nel complesso dell'organismo culturale e ambientale, mettendo in rilievo le connessioni con il rituale e il cerimoniale e analizzando le sopravvivenze di antiche pratiche religiose (girotondo, cervo volante), magiche (maschere e mimesi zoomorfe) e di tecniche primitive (arco, giavellotto). L'etnologia tende a svelare i legami con le antiche mitologie (Manhardt), le componenti simboliche (Frobenius) nel loro svolgersi attraverso il tempo e lo spazio: donde la fioritura di studi comparativi (Tylor). Le teorie più recenti attribuiscono al gioco nell'ambito dell'*ethnos* un significato più misurato inserendolo nel quadro delle usanze tradizionali (Weiss) che, pur costituendo un valido legame comunitario e una parte integrante dell'organizzazione sociale, sono tuttavia distinte dalle manifestazioni culturali (arti figurative, danza). Se l'etnologia esamina organicamente il fenomeno dell'attività

ludica all'interno delle situazioni culturali e ambientali in una continua dinamica comparativa, la sociologia ha concentrato la propria attenzione sul gioco in quanto da una parte attività espressiva caratterizzata da gratuità e libertà (il gioco non «produce» nulla) e dall'altra in relazione alla sua capacità di sviluppare e rivelare la cultura sociale di una comunità. L'analisi del gioco va, quindi, integrata con quella del tempo libero (Dumazedier), ma tenendone ferme le caratteristiche peculiari. Ogni gioco – che comporti o meno l'esercizio di attività o abilità fisiche, che si basi sulla competizione o sulla cooperazione – costituisce infatti un sistema di regole, come ha mostrato R. Caillois in *Les jeux et les hommes*¹⁶ (1967; I giochi e gli uomini). L'osservazione del gioco e delle sue trasformazioni nel tempo consente, perciò, di comprendere importanti dinamiche sociali e arcaiche sopravvivenze culturali. Insieme, secondo la lezione di J. Huizinga¹⁷, il gioco consente di trasmettere ed elaborare la cultura in maniera spontanea e gratificante. Quando esso venisse piegato ad altre esigenze (di ordine economico o politico, come nello sport agonistico contemporaneo), perderebbe la necessaria ludicità e, quindi, la sua funzione primaria. G. H. Mead, viceversa, distingue il gioco libero e creativo dei bambini (*play*) da quello strutturato entro regole e procedure (*game*), che servono a promuovere o sanzionare i comportamenti individuali in conformità alle norme sociali.

¹⁶ Caillois R., *Les jeux et les hommes*, 1967

¹⁷ Huizinga. Op. cit. 2000

1.6. La prospettiva cognitivista nel gioco e nell'apprendimento

Piaget ha avuto un'importanza fondamentale, considerando il gioco come indispensabile al bambino, affinché l'esperienza possa essere assimilata ai propri schemi mentali¹⁸.

Egli divide tre stadi del gioco in una progressione temporale; quindi parla di:

gioco d'esercizio, nel periodo senso motorio, in cui il bambino ripete attività acquisite altrove, per adattarsi e con lo scopo di divertirsi;

gioco simbolico, è il culmine nell'infanzia, tra i 2/3 e i 5/6 anni d'età, per la massima espressione del significato e delle funzioni ludiche del gioco;

gioco con regole, i quali vengono trasmessi socialmente e assumono maggiore importanza con la crescita della persona.

Per Piaget il gioco simbolico non ha la funzione di adattamento alla realtà esterna, ma al contrario, permette un'assimilazione della realtà ai bisogni dell'Io, senza condizionamenti e costrizioni.

Il gioco simbolico serve anche alla compensazione di desideri insoddisfatti, al rovesciamento di ruoli, alla liberazione e all'estensione dell'Io.

Questo tipo di gioco non si può considerare un'attività non sociale, poiché la finzione ha in sé determinate regole di comportamento, anche se non sono determinate fin dall'inizio. L'evoluzione delle forme

¹⁸ Miller P. H., *Teorie dello sviluppo psicologico*, Il Mulino, Bologna, 1994, pag. 35-112

di gioco e la progressiva presenza di regole, diventano gradatamente un contratto sociale richiedendo alla persona un adattamento che comporta forti stimoli per lo sviluppo intellettuale.

Il gioco d'esercizio, al contrario non presuppone né il pensiero, né qualche struttura raffigurabile, perciò il simbolo presuppone la rappresentazione di un oggetto assente e il paragone tra questo e un altro presente.

Maturando, i giochi simbolici vengono affiancati a quelli con regole, i quali precedono le relazioni sociali, una regolarità, come condizione imposta dal gruppo, che matura dai 7 agli 11 anni.

Per Piaget in questo momento di emancipazione dall'egocentrismo infantile, visto che il gioco con regole presuppone almeno due partecipanti, i giochi sono divisibili in:

giochi "istituzione", quando c'è l'imitazione dei più piccoli sul modello dei più grandi e la relativa trasmissione, giochi con regole spontanee, i cui accordi momentanei, rendono possibile il gioco libero.

In tutti questi giochi, il ruolo dell'illusione non può solamente essere quello di far evadere dalla vita di tutti i giorni, perché la finzione permette un esame della realtà per ricrearla.

1.7. Il quadro di riferimento psicologico

Il gioco, quale mediatore tra psiche e corpo, quale momento fortemente terapeutico, quale importante oggetto conoscitivo delle pulsioni istintuali

è sempre stato studiato dalle scienze psicologiche.

I.7.1. *Freud e la psicanalisi*¹⁹

Il gioco per la psicanalisi è il luogo della terapia infantile, sostituendo le libere associazioni dell'adulto, l'importanza ludica deriva dalle sue potenzialità intrinseche di cura e distensione. Secondo Freud²⁰, l'impegno del bambino è quello, crescendo di adattarsi alla realtà esterna con le sue norme e limitazioni all'agire, il suo progetto esistenziale sarà quello di avere un sempre maggior controllo della realtà sia interna che esterna.

L'attività ludica sarà nel bambino dominata dal poter essere e fare come i grandi.

Nel rapporto gioco – realtà, Freud nota l'attività ludica come una funzione dell'Io che permette un maggior controllo sulle mille difficoltà del diventare grande e adulto, la quale consente all'Io di sentirsi libero e superiore rispetto ai limiti e ai recinti della realtà. Ad esempio, nei giochi di drammatizzazione egli usa degli oggetti immaginando di poter disporre e dominare la propria esistenza, trasformando in attiva una situazione vissuta passivamente, sfogando le trascorse emozioni e compensando le frustrazioni passate.

Il senso della potenza e del controllo sugli oggetti è provato nel gioco, nella realtà, diventando padroni della situazione e non stancandosi

¹⁹ Freud S., *Al di là del principio del piacere (1920)*, tr. it. Boringhieri, Torino 1975

²⁰ Freud S., *Opere*, Boringhieri, Torino 1985

a ripetere i giochi, anche perché la ripetizione identica costituisce una fonte di piacere (ad esempio il gioco della torre).

La Bellisario²¹ riporta una divisione di Erikson del gioco in tre aree temporalmente differenziate, nelle quali il bambino avanza nella capacità di controllo e nelle quali il gioco rappresenta la capacità dell'uomo di trattare la realtà e l'esperienza creando situazioni modello e assumendone il controllo tramite l'esperienza e la pianificazione.

1.7.2. M. Klein: gioco e terapia

Il gioco immaginativo è sempre un'esperienza personale del bambino, in cui ogni oggetto della realtà viene rielaborato e intriso di emozioni derivate dalla esperienza personale e interna che da piacere.

Su selezionati oggetti esterni il bambino proietterà i propri sentimenti interni, investendo i primi con significati e sentimenti da sogno.

Il gioco può avere anche un aspetto pauroso, dato dalla precarietà del suo essere in bilico tra il soggettivo e ciò che è oggettivamente percepito. Dal punto di vista terapeutico, secondo l'approccio di Klein, visto che il gioco infantile risulta essere il corrispettivo delle associazioni libere dell'adulto e che l'analista deve interpretare e analizzarne il materiale e il significato dell'intera configurazione del gioco, a differenza che negli adulti, il transfert si instaura immediatamente rendendo non

²¹ Bellisario, *Gioco e simbologia degli affetti*, 1988 pag. 42,43

necessaria la fase preliminare, centrata sull'analisi delle resistenze dell'adulto.

Nell'analisi con un bambino la Klein ritiene opportuno e indispensabile l'interpretazione immediata dei risvolti negativi del transfert, per cercare subito di risolverli, quindi l'analista è fondamentale per il dominio e contenimento dell'angoscia, traducendo i simboli espressi nel gioco e collegandoli a all'angoscia e alla colpa. Questo processo è possibile se la situazione di transfert, avviene in un determinato ambiente che deve essere separato dalla vita domestica quotidiana, perché in questa condizione, superando le riserve e riluttanze egli sperimenterà ed esprimerà sentimenti, desideri e sensazioni che altrimenti resterebbero "muti e sordi", perché incompatibili con le convenzioni.

Per ciò che riguarda i giocattoli, la Klein ritiene molto importante che siano piccoli, non meccanici e semplici, in modo da poter essere utilizzati in molte e diverse situazioni.

La completa adattabilità dei giocattoli semplici, rende possibile al bambino il tentare di raffigurare una sua attività mentale. In altre attività ludiche il bambino assume la parte dell'adulto volendo capovolgere i ruoli e mostrando come risente del comportamento altrui, soprattutto di quello dei genitori.

E' importante permettere al bambino di manifestare la sua aggressività e valutarne le ripercussioni, accompagnandolo e assecondandolo nelle fluttuazioni fra odio e amore, fra felicità e ansia ,

tra soddisfazione e depressione. L'approccio kleiniano è lontano da influssi educativi o morali.

1.7.3. Anna Freud

Per Anna Freud²², rispetto alla posizione kleiniana, l'analista ha un ruolo educativo, di guida e fondamentale nel costruire un ambiente positivo, necessario ad un apprendimento. Solo attraverso l'amore il bambino apprenderà il controllo degli sfinteri, il linguaggio la socializzazione, cioè solo se l'oggetto esterno è il veicolo che gli impone un nuovo apprendimento saranno sufficientemente buoni. Anna Freud sostiene la figura dell'analista come oggetto buono per rendere il bambino analizzabile e suscitare in lui, con una relazione positiva, il desiderio di guarigione in modo tale che si produca una scissione cosciente tra la parte sana e la parte malata.

Anche se la Freud attribuisce un'importanza fondamentale al valore diagnostico del gioco, ad esempio mettendo molti giochi nello studio di analisi, affinché questo diventi un luogo dove è possibile esprimere azioni che altrimenti resterebbero isolate nel mondo fantastico, tuttavia non condivide la fiducia kleiniana nel gioco come terapia e non relaziona l'attività ludica alle libere associazioni dell'adulto. Infatti Anna Freud, contesta l'interpretazione, la sua validità che fornisce informazioni sugli impulsi dell'Es, ma non permette all'analista "di penetrare le attività difensive dell'Io contro i derivati dell'Es, con il

²² Freud A., *Normalità e patologia del bambino*, Feltrinelli, 1974

risultato di non raggiungere mai una conoscenza reale dell'Io²³”.

Al contrario, queste sono individuate, per Melanie Klein, nell'interruzione e inibizione del gioco; mentre per la Freud poi, il bambino non è pronto trasferire i propri rapporti affettivi sull'analista, bensì se ne serve per rappresentare una delle sue parti interne. L'analista ha una funzione di aiuto, Io Ausiliario, una sorta di Super-Io esterno, come giudice morale nei confronti dei derivati dell'Io che sono stati liberati. Nonostante le critiche, dalla Freud sono riconosciute al gioco funzioni evolutive, indicandolo come metro dei diversi stadi di maturazione del bambino. Dal gioco sul proprio corpo, o su quello materno indistintamente, si passa in un secondo momento a trasferire l'attenzione su qualche oggetto morbido che avrà la funzione di oggetto transizionale, il bambino, evolvendosi darà attenzione a giocattoli genericamente morbidi, che potranno essere coccolati o maltrattati e che verranno usati per esprimere la sua ambivalenza. Questi giochi vengono sostituiti da attività che gratificano una pulsione parziale o le cui energie risultano sublimare.

²³ Bellisario, *Gioco e simbologia degli affetti*, pg 48

CAPITOLO SECONDO

GIOCO E MUSICA, MEDIATORI EDUCATIVI

SOMMARIO: *II.1. La prospettiva pedagogica - II.2. Il gioco come rapporto e relazione - II.2.1. La comunicazione - II.2.2. L'ascolto - II.2.3. Definire l'ascolto - II.2.4. Le parole per dire, un'ipotesi che può aiutarci: l'ascolto empatico e l'entropatia - II.3. Il gioco, elemento autobiografico - II.4. Lo spazio vissuto del gioco - II.5. Gioco e apprendimento - II.6. Dall'egocentrismo alla socialità, ovvero il pensiero metarappresentativo - II.7. Il lavoro e l'atteggiamento ludico - II.8. Gioco e psicomotricità - II.9. Ruolo della musicoterapia in rapporto al gioco*

II.1. La prospettiva pedagogica

Affermare come si è fatto in passato che, a differenza del lavoro (che implicherebbe un fine specifico da raggiungere), il gioco è fine a sé stesso, appare pedagogicamente scorretto²⁴. Basti pensare in proposito alle due funzioni principali che dal punto di vista formativo connotano il gioco. Ci si riferisce da un lato, alla funzione di consentire e di stimolare il bambino ad avvicinarsi al mondo degli adulti, ricorrendo all'uso dell'imitazione e del *come se*. Il bambino usa gli oggetti (spesso in miniatura o espressi con semplici simboli da lui stesso creati e resi significanti) propri del mondo adulto, e ripercorrere così i modi di essere e di operare degli adulti di riferimento (gioco simbolico). Dall'altro lato, ci si riferisce alla funzione di favorire nel bambino una corretta relazione con l'oggetto e più in generale con il mondo che lo circonda, facendogli scoprire e confermandogli la sua possibilità di intervenire sul senso di esso e delle cose, che non a caso possono essere da lui modificate, interpretate diversamente da come gli altri lo hanno fatto. Ciò che lo orienta a non dire sempre di "sì" a chi,

²⁴ Bertolini P. *Dizionario di Pedagogia e Scienze dell'Educazione*, Zanichelli Bologna, 1996, pag. 227

essendo più forte e più maturo, in una parola più autoritario, cerca di imporgli sugli altri: nella consapevolezza che gli è comunque sempre rompere il già dato, superare il consueto, al limite contestare la tranquillità delle decisioni già prese da altri.

Nel gioco e con il gioco, certamente il bambino, e non solo il bambino, cerca il piacere, ma nel medesimo tempo impara a sentirsi libero, ad affermare il proprio Io esercitando le sue facoltà fisiche e psichiche, e il suo diritto a essere in un certo modo che può benissimo non corrispondere alle indicazioni predate. Ecco perché il gioco va considerato come fattore educativo insostituibile, e perché su di esso sono state costruite varie teorie psico-pedagogiche (dello svago; del superfluo di energia: Spenser; dell'attività degradata: Janer; dell'esercizio preparatorio: Groos; dell'esercizio complementare: Claparède; della catarsi: Carr)²⁵.

L'importanza pedagogica del gioco affinché acquisti un valore educativo sta nel fatto di non essere mai "impostato" dall'adulto, ma da questi consentito e stimolato predisponendo i mezzi e le occasioni necessari perché si riesca e si possa giocare. E' importante inoltre che diventi il più presto possibile gioco collettivo in modo da suggerire modalità di comportamento sociale (importanza delle "regole" del gioco), e che tenda a interessare i vari aspetti della persona e non diventi quindi attività unilaterale e quasi ossessiva. Soprattutto è necessario che non diventi passiva accettazione di ciò che fa un gioco confezionato, ma rimanga per così dire sempre e comunque un gioco-giocato. E' inoltre

da tener presente che per molti pedagogisti²⁶, ed in particolare per tutto i rappresentanti del moderno orientamento pedagogico attivistico²⁷, il gioco viene considerato come uno strumento didattico assai utile proprio ai fini dell'apprendimento, in quanto attraverso il gioco si impara, riducendo al minimo lo sforzo e aumentando al massimo l'interesse²⁸.

II.2. Il gioco come rapporto e relazione

Le prime esperienze infantili non solo influiscono sulla formazione dell'autostima e sulla percezione di sé in rapporto agli altri, ma determinano anche il modo in cui interpreteremo le esperienze successive. “Di conseguenza, chiunque si trovi in posizione da influenzare la vita di un bambino dovrebbe sforzarsi di dargli una visione positiva di sé e del suo mondo, perché la felicità futura di quel bambino e la sua capacità di far fronte alla vita e di entrare in rapporto con gli altri dipenderanno da questo. Freud ebbe a dire che il risultato più desiderabile di un'educazione basata sulla psicoanalisi (di un'educazione, cioè, che riconosca sia l'importanza dell'inconscio sia la necessità di incanalarne le forze al servizio di fini socialmente e individualmente utili) consiste nel mettere una persona in grado di *amare e lavorare* nel modo migliore²⁹”. Bettelheim spiega l'importanza di amare, essendone

²⁵ Bertolini P. op. cit. 1996, pag.228

²⁶ Bondoli A. (a cura di), *Il bambino, il gioco, gli affetti*, Juvenilia, Bergamo 1990

²⁷ Bruner J. S., Jolli A., Sylva K., *Il gioco*, Armando, Roma, 1981

²⁸ Callari Galli M., (a cura di), *Voglia di giocare*, Angeli, Milano, 1978

²⁹ B. Bettelheim, *Un genitore quasi perfetto*, Universale Economica Feltrinelli, Milano, 1998, p.26

ricambiati, le persone con cui si condivide la vita e di sentirsi utili, così da trarre un giustificato orgoglio da quanto ci è dato conseguire in quell'ambito, nonostante le inevitabili durezze della vita. E' necessario aiutare il bambino a sviluppare la capacità di far fronte alle vicissitudini della vita, in modo che, anziché sentirsi sconfitto, ne tragga forza e consapevolezza maggiori e, soprattutto, consapevolezza di ciò che avviene dentro di lui. Attraverso il gioco si può interagire con il bambino o, più in generale con l'utenza, in un modo più immediato e reale.

L'educazione nasce e si muove sempre in un rapporto, in un'azione intenzionale e quindi consapevole che stimola il piano cognitivo ed emotivo, mantenendo sempre viva la categoria della possibilità, "al fine di favorire una positiva e quindi attiva e critica integrazione nell'ambiente in cui ci si trova a dover vivere³⁰". Educare il bambino alla progettazione esistenziale significa sostenerlo a costruire le condizioni che gli permettano di tendere alla differenza, cioè alla capacità di essere se stessi, di superare condizionamenti psicologici, culturali e socio-politici³¹ perché l'identità si realizza nella diversità, nella pluralità e nella libertà. Essere operatori sociali implica, quindi, l'aver uno sguardo appassionato e gratuito alla realizzazione delle singole individualità, non potendo prescindere da direzioni intenzionali che diano senso e orientamento all'esperienza educativa. Perché il progetto risulti pedagogicamente efficace deve poter tener conto almeno delle cinque direzioni intenzionali dell'esperienza educativa di cui parla

³⁰ P. Bertolini, *Dizionario di Pedagogia e Scienze dell'Educazione*, Zanichelli, Bologna, 1996, p.168

³¹ M. Contini, F. Frabboni, A. Genovese, *Impegno e conflitto*, La Nuova Italia, Firenze, 1999, p. 184

Bertolini ne *L'esistere pedagogico. La sistemicità-globalità-complessità* perché “l’educazione consiste in un sistema di sistemi. Infatti ciascuno dei suoi principali elementi, fattori, protagonisti o condizioni è comprensibile solo in termini ancora una volta sistemici, in quanto è già di per sé un sistema organico notevolmente complesso³²”. La *relazione reciproca* perché “l’esperienza educativa risulta fondata sulla relazione in quanto è fondata sulla relazione qualsiasi esperienza umana³³”, è reciproca e in situazione. La *possibilità* perché “l’esperienza educativa si costituisce nel possibile in quanto è nel possibile che si costituisce qualsiasi esperienza umana³⁴”, dove possibile significa anche rischio, avventura, apertura, il futuro, la libertà, l’imprevisto. L’*irreversibilità* perché “conduce a prendere coscienza che la logica del procedere per tentativi ed errori, così frequentemente utilizzata nel costituirsi di molteplici scienze naturalistiche, non può aspirare ad alcuna legittimità in campo educativo³⁵”, con la conseguente assunzione di responsabilità da parte dell’operatore. La *socialità* perché “per l’uomo non è un fatto per così dire aggiuntivo [...], ma è un fatto strutturale, originario, dunque universale³⁶, il suo senso originario va colto quindi nella direzione della cooperazione e della partecipazione. Bertolini sostiene che “l’educatore deve spronare ed aiutare il soggetto a liberarsi dai condizionamenti negativi e ad acquisire quelli positivi; deve fornirgli la possibilità

³² P. Bertolini, op. cit., 1996, p. 137

³³ *ibidem*, p. 142

³⁴ *ibidem*, p. 146

³⁵ *ibidem*, p. 150

³⁶ *ibidem*, p. 154

obiettiva di dilatare ed espandere (innanzitutto con l'attività di gruppo) il campo delle proprie esperienze; deve permettergli di vivere tali esperienze come possibili e reali aperture al futuro mediante situazioni nuove e sollecitanti, per cui egli possa da un lato recuperare il senso della gioia esistenziale, dall'altro scoprire il valore dell'impegno a responsabilità di carattere collettivo. Ma, anche intervenendo, l'educatore deve essere sempre rispettoso della personalità dell'educando e perciò deve evitare di *dirigere* le sue scelte e di influire comunque su di esse, nella consapevolezza che qualunque tentativo di impossessarsi di lui, di diventare in certo modo proprietario della sua coscienza equivale ad un tentativo, smisuratamente colpevole, di ridurre l'educando a cosa o se si preferisce a strumento di inconfessati bisogni di autoaffermazione e di dominio. Anche se si tratta di valori sacrosanti, non si possono imporre, ma bisogna cooperare per "cercarli" insieme a lui, giacché nessuno possiede la verità assoluta³⁷."

La relazione educativa reciproca e intenzionale presuppone il riconoscimento dell'alterità come soggetto aperto alla possibilità. E' necessario che l'operatore si ponga in modo da poter "esperimentare i sentimenti altrui e di parteciparvi consenzientemente anche da un punto di vista emotivo-affettivo³⁸" in una dimensione intersoggettiva di amore, intesa come tensione, esigenza di. Mai raggiungimento di possesso, ma accoglienza, comprensione, disponibilità a giocare nella relazione, rispetto per la diversità.

³⁷ P. Bertolini, *Per una pedagogia del ragazzo difficile*, Malipiero, Bologna 1965, p. 98

³⁸ P. Bertolini, op. cit., 1996, p. 178

E' necessario un approccio realista, attento, ragionato e autorevole perché l'operatore è punto di riferimento, di certezza, di sicurezza per il bambino e, pertanto, non può impegnarsi in un rapporto sfuggente e compassionevole.

Educare alla critica, al rendersi ragione della realtà, all'impegno personale e alla responsabilità sociale "devono essere pensati e proposti sotto il segno della scoperta e della conquista³⁹" anche attraverso il linguaggio pedagogico del gioco. L'educazione *al difficile* permette al bambino di progredire e di essere soggetto attivo nel mondo dell'esperienza. Perché ciò si verifichi, il bambino deve essere sostenuto e accompagnato, soprattutto se nella sua vita non ha mai avuto punti di riferimento certi che funzionassero da base sicura.

II.2.1. La comunicazione

Nelle sedute l'operatore si trova davanti all'utente che spesso, in silenzio, attende spiegazioni. E' opportuno che, oltre a pianificare incontri con lo psicologo e l'educatore, si presti particolare attenzione alla relazione e alla verbalizzazione con la persona. Spesso ci si attrezza solo al dialogo e al confronto con gli operatori. "Anche nelle strutture di handicap psichico-fisico più gravi, nelle quali i processi di apprendimento sono molto primitivi, è sempre possibile un lavoro sulle sintonizzazioni, premessa alle strutture mentali più simboliche. Questo

³⁹ P. Bertolini, L. Caronia, *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, La Nuova Italia, Firenze, 1998, p.134

però a condizione che gli operatori si allenino a sopportare le inevitabili frustrazioni contro-transferali legate a queste relazioni molto regredite, riuscendo così ad aiutare i soggetti a sopportare le gravi tensioni correlate alla risposta ambientale generalmente negativa. Il fallimento dei processi di comunicazione è infatti legato a strategie operative analogiche e rigide, tipiche degli handicap gravi, non facilmente condivisibili con chi opera a livelli digitali e con plastiche possibilità di adattamento. Così la persona handicappata si trova spesso nella condizione di sperimentare momenti di frustrazione, con conseguenti reazioni di aggressività e violenza, causati da disarmonie nei processi percettivi e motori, da fallimenti nei processi di apprendimento rigidi e ripetitivi, da modalità arcaiche di relazione⁴⁰».

Le categorie professionali, tutti i tipi di gruppi sociali, tendono a creare codici linguistici più o meno specializzati⁴¹.

Conoscere il codice linguistico specifico è un prerequisito per l'interazione sociale riuscita. Numerosi fattori sociali e situazionali svolgono un ruolo nell'influenzare il messaggio selezionato tra il repertorio verbale di un parlante.

Parlare con il minore, il disabile, può essere un'esperienza di notevole cambiamento per entrambi (adulto e bambino/disabile) a patto che si sia disponibili a decentrarsi da sé stessi, a vedere quello che vede il bambino/disabile. Per questo è importante mettersi al loro livello anche

⁴⁰ Postacchini P. L., Mancini M., Manarolo G., Bonanomi C., *La formazione in ambito musicoterapico: lineamenti per un progetto di modello formativo*, in *Musica & Terapia, Quaderni Italiani di Musicoterapia*, Ugo Boccassi, vol. 3, n. 2, Genova, 1995, pag. 20

⁴¹ J. P. Forgas, *Comportamento interpersonale. La psicologia dell'interazione sociale*, Armando Editore, Roma, 1997, p.143

per ciò che riguarda la propria posizione fisica nello spazio: potrà essere necessario inginocchiarsi, sedersi a terra perché è importante essere “eye to eye”. I bambini sono infatti abituati a essere guardati dall’alto in basso dagli adulti e se, in un momento così importante e delicato, noi siamo invece in grado di scendere verso di loro arriverà il messaggio “sono molto interessato a quello che mi dirai”. Nell’interazione faccia-a-faccia si comunica molto di più di quanto viene detto con le parole, soprattutto visivamente.

La psicologia sociale sottolinea come lo sguardo segnali abitualmente interesse focalizzato, dia luogo a un’attivazione crescente nel ricevente e come l’esatto significato del contatto visivo dipenda in larga misura dal contesto. Il contatto visivo può segnalare intimità, coinvolgimento e attrazione⁴².

E’ importante essere naturali quando si parla ai bambini e alle persone con disabilità, sia nelle espressioni verbali che in quelle non verbali. E’ necessario quindi evitare un linguaggio infantilizzato, distorto, che può far apparire l’operatore innaturale, falso. Occorre essere pazienti, rispettare i tempi perché il bambino e il disabile non sono abituati a esprimere le proprie idee velocemente. Non sono abituati a mettere in parola le loro emozioni, le loro esperienze. Dimostrandogli che è importante si può incoraggiarli a esprimersi. Essere pazienti può dimostrare all’utente che si ha tempo per lui di aspettare che le sue parole arrivino, perché le sue parole sono importanti.

⁴² J. P. Forgas, op. cit., 1997, p. 160

Se il significato delle sue parole non è chiaro non bisogna fingere di non aver capito, è più importante invece aiutare il bambino a dirlo in un altro modo, perché si è molto interessati al suo significato. E si è interessati veramente.

Tra le quattro strategie alternative per rispondere alle frasi non comprensibili del bambino proposte da Schieffelin e Ochs⁴³ quella di segnalare in vari modi che quanto detto dal bambino non è chiaro, (la strategia del *minimal grasp*), ad esempio con forme non verbali (alzando le sopracciglia, guardando in modo interrogativo) oppure con la richiesta di ripetere quanto detto, è la corretta comunicazione da utilizzare in questo caso. Anche nel caso opposto, quando cioè il è bambino a non comprendere le frasi pronunciate dall'adulto, vi sono strategie universali per rispondervi o porvi rimedio. "Una strategia comunemente usata dagli adulti per consentire al bambino una migliore comprensione consiste nel modificare la complessità delle frasi a livello sintattico, lessicale, morfologico (è il cosiddetto *baby talk* o *motherese*). E' quindi l'adulto che organizza l'attività comunicativa intorno alla non comprensione delle intenzioni del parlante e si prende la responsabilità di formulare frasi comprensibili"⁴⁴. E' necessario, inoltre, cercare di non dimostrare mai stupore o incredulità nei confronti di ciò che il bambino sta comunicando. Se ciò avvenisse lui non saprebbe più se si può fidare di adulti.

⁴³ B. Schieffelin, E. Ochs, *Micro-macro Interfaces. Methodology in Language Socialization Research*, paper presented in Special Session "Methodology in Psychological Anthropology, American Anthropological Association annual meetings, Phoenix (AZ), 1988

⁴⁴ B. Zani, P. Selleri, D. Davis, *La comunicazione. Modelli teorici e contesti sociali*, NIS, Roma, 1996, p.102

Mentre si parla è importante saper cogliere dai suoi sguardi, dai suoi movimenti, se le parole usate sono sufficienti, se sta comprendendo, chiedere se ha bisogno di altre spiegazioni.

Anche attraverso la pratica dell'utilizzo del linguaggio musicale si tende ad attivare le motivazioni individuali e di gruppo all'uso della comunicazione, al fare musica insieme, all'esprimersi, all'esperire la realtà a noi interna ed esterna, in termini sonori, nei termini quindi, di un linguaggio non verbale. "Allorchè la musica viene considerata non come l'arte di combinare fra loro dei suoni, secondo regole e forme storicamente date dall'uomo all'arte del comporre musica, ma come la scienza del suono, cioè come un mondo soggetto a un insieme di leggi che possono essere scoperte, utilizzate dall'uomo adeguate alle sue necessità e soprattutto adoperate creativamente, essa non può apparirci un fatto (fruitivo-estetico) e un atto (compositivo-conoscitivo) formale e statico, ma anzi ci si presenta come un immenso serbatoio di risorse, per un nostro uso e consumo cognitivo-espressivo, di materiale da poter sfruttare in modi svariatisimi e personali [...] Il suo obiettivo, a livello terapeutico, è quello di prevenire la formazione di idee preconcrete, di stereotipi, di "condizionamenti", e di ogni altra forma di limitazione (cognitiva ed espressiva) in campo musicale, estendendo e articolando il più possibile l'impiego della musica in tutti gli ambiti sociali e in modo particolare e privilegiato nel settore dell'educazione⁴⁵". Il linguaggio musicale può inoltre favorire il passaggio dall'espressione delle emozioni

⁴⁵ Lorenzetti L. M., *Linee per un'analisi della cultura scolastica e dell'educazione musicale*, in A.A.V.V., *La Musicoterapia in Italia, problemi e prospettive*, Cittadella Editrice, Assisi, pag. 107

alla loro regolazione. “L’espressione delle emozioni compete all’esperienza della sensazione e del percepito; mentre la regolazione è pertinente all’area della mentalizzazione ed elaborazione, in altre parole della simbolizzazione. Il presupposto che sottende il nostro lavoro è che il vissuto mentale, che caratterizza una personalità arM. e integrata, sia legato all’esperienza delle emozioni e degli affetti a partire dai vissuti corporei⁴⁶” e, conseguentemente, a tutto ciò che il linguaggio del corpo ci vuole trasmettere.

Il lavoro musicale con l’handicap nasce, quindi, dalla convinzione che i suoni, il linguaggio musicale, possano contribuire all’autorealizzazione, a stare bene con sé stessi e gli altri, e quindi come pretesto per entrare in relazione e per la socializzazione; ancora, per esprimere e comunicare i propri stati d’animo, elementi questi che hanno un immancabile riflesso su tutta la maturazione psicofisica delle persone⁴⁷.

II.2.2. L’ascolto

“Rimane da spiegare perché la figura umana ci turba; ma ciò va da sé: voi avete, dicono gli psicologi, appreso poco a poco a raccogliere indizi e a interpretarli. Voi conoscete il volto dell’altro in analogia al vostro. Voi avete osservato che, nella collera, per esempio, contraete i

⁴⁶ Postacchini, P. L., *La musicoterapia tra espressione e regolazione delle emozioni*, in Ricci Bitti P. E. (a cura di), *Regolazione delle emozioni e arti-terapie*, Carocci, Roma, 1998, pag. 97

⁴⁷ Balzan A., Oriani P. G., Bonanomi C., Pecorari G., *Musica Relazione Integrazione*, Stefani G. (a cura di), Clueb, Bologna, 1991, pag. 97

muscoli sopracciliari e che il sangue arriva alle guance. Quando ritrovate in un altro queste sopracciglia aggrottate e queste guance infuocate, concludete che è irritato; ecco tutto. La disgrazia è che io vedo il mio volto o, almeno, non per prima cosa. Io lo porto davanti a me come una confidenza che io ignoro e, al contrario, sono gli altri volti che mi fanno conoscere il mio [...] Lo sguardo poiché percepisce a distanza, fa apparire di colpo l'Universo e, perciò stesso, evade dall'Universo. Le cose sono compresse nel presente, tremano nel loro posto, senza muoversi; il volto si getta avanti a sé stesso, nello spazio e nel tempo. Se si chiama trascendenza questa proprietà che lo spirito ha di superare tutte le cose, di sfuggire da sé per andare a perdersi laggiù, fuori di sé, non importa dove, ma altrove, allora il senso di un volto è di essere trascendenza visibile⁴⁸». Questa pagina di Sartre esprime bene la difficoltà della comprensione dell'altro, anche dal punto di vista dell'espressione non verbale, dell'atteggiamento dunque.

Il volto, la postura del corpo, l'espressione, la mimica, la calligrafia, il disegno, le metafore dei gesti, compongono un intreccio simbolico in cui la persona parla veramente di sé. E' il momento dell'ascolto.

II.2.3. Definire l'ascolto

Dalla ricostruzione etimologica della parola ascolto risulta una suggestiva mescolanza del verbo latino "colere" e della forma

⁴⁸ J. P. Sartre, *Visages*, Boringhieri, Torino 1943

indoeuropea “aus-as”, orecchio⁴⁹. Ascoltare quindi consisterebbe nel coltivare mentalmente ciò che si registra nell’orecchio, tanto che la parola dell’altro, come un seme, venga raccolta e non dispersa. In effetti ascoltare non significa solo udire, ma implica anche una dimensione intrapsichica e temporale più consistente, un’attivazione mentale che richiede interesse, coltivazione, protezione. E ancora una volta è quindi importante l’atteggiamento: c’è un atteggiamento per comunicare e uno per ascoltare. E’ proprio una corretta e coraggiosa capacità dell’operatore di mettere in parola nel dialogo con l’utente le problematiche conflittuali dell’esistenza e le espressioni, piacevoli o spiacevoli, della vita emotiva, che consente al soggetto di articolare e di far crescere la capacità comunicativa, difensiva e affermativa della propria voce⁵⁰. E’ quindi l’operatore che deve compiere il primo passo per dar voce all’utente. La voce del minore, del disabile, può essere ascoltata a condizione che prima si renda disponibile la capacità di ascolto nell’operatore e che questi non sottovaluti la complessità.

Il linguaggio del bambino e del disabile può emergere se sono già strutturati un linguaggio e un codice degli operatori, capaci di dare forma verbale e simbolica a sensazioni, esperienze, emozioni che rischiano altrimenti di rimanere solo nella mente, prive di possibilità di espressione.

Pertanto la domanda da porsi non è se i bambini, i disabili, parlano

⁴⁹ A.A.V.V., *IL Vocabolario italiano-latino*, Castiglioni Mariotti, 1978

⁵⁰ Foti, Rocca, *Decalogo sull’ascolto del minore vittima o potenziale vittima dell’abuso*, *MinoriGiustizia* (a cura di) n. 1/95

con l'operatore, ma "l'operatore sa ascoltare il bambino?". Se l'operatore è disponibile a dare ascolto e significato alla sofferenza del soggetto che ha davanti, questi possono essere capaci di comunicazioni straordinariamente efficaci e capaci di rinviare a ricostruzioni sufficientemente chiare e concrete dei loro vissuti.

Ascoltare vuol dire anche porre contemporaneamente attenzione a tre livelli di contenuti: il primo inerente gli elementi oggettivi, le situazioni, gli eventi; un secondo più complesso inerente i dati soggettivi, la sfera emotiva; un terzo inerente l'organizzazione del processo di vita e di crescita del soggetto. Se ciò significa ascoltare, allora è un compito veramente complesso, ed è una complessità insita in ogni relazione, ma è molto più complicata quando si tratta di bambini e di disabili perché occorre essere disposti ad ascoltare e a far entrare in scena anche un altro bambino, quello dentro di noi.

Si tratta di rinunciare a difendersi dalla sofferenza dell'altro liberando, al contrario, la mente per accoglierla e viverla dentro di noi. Porci in un'ottica di comprensione al di là dei comportamenti può farci cogliere ciò che l'altro ci comunica senza il pericolo di fraintendere, sottovalutare, poiché impariamo a sentire quello che evoca dentro di noi attraverso il linguaggio delle emozioni.

Ascoltare è dunque una questione di amore, di disponibilità affettiva. Precisando che presuppone anche la potenzialità opposta all'amore, e cioè la capacità, soprattutto in alcune situazioni, di percepire il contenuto distruttivo o provocatorio delle comunicazioni dell'altro per

poter porre dei limiti al flusso dei messaggi. Quando ci troviamo quindi davanti al bambino, non è più solo l'ascolto di un adulto nei confronti di un minore, ma anche un dialogo tra bambini.

Solo ciò che può essere concepito come esistente, prima di tutto all'interno di sé stessi, può essere visto e compreso anche negli altri. Se il nostro primario obiettivo è quello di entrare nel mondo del soggetto che abbiamo davanti, per individuare con lui la strada per aiutarlo, qualsiasi cosa dirà o farà insieme a noi sarà un irrinunciabile momento di vera comunicazione.

II.2.4. Le parole per dire, un'ipotesi che può aiutarci:

l'ascolto empatico e l'entropatia

Nell'ascolto partecipe sono compresenti in interazione non solo, come si è visto, l'amore e l'odio, ma anche altre coppie antinomiche da considerare in modo dialettico: il desiderio di avvicinamento e quello opposto di distanziamento dall'adulto/operatore, l'atteggiamento passivo e attivo, l'apertura all'incontro con l'altro e la riflessione interiore, la partecipazione a vissuti emotivi piacevoli e spiacevoli, a sensazioni di piacere ma nel contempo di fatica nell'essere destinatari di tanta sofferenza.

Pertanto nell'ascolto partecipe si evidenziano due aspetti: il primo è inerente il contatto, la condivisione; il secondo aspetto è quello che riguarda il "dentro", contenere, tenere insieme, dentro di sé, i messaggi della persona.

Sentire dentro di sé la situazione emotiva vissuta dall'altro, tentando di avvicinarsi ad essa e di comparteciparvi è l'empatia. Patire dentro è una condizione che presuppone una dimensione di profondità e l'ascolto empatico è la risonanza dell'altro dentro di noi. Kohut definisce l'empatia come introspezione vicariante o come il tentativo di sperimentare, da parte di una persona, la vita interiore di un'altra, pur conservando, nello stesso tempo, la propria posizione di osservatore imparziale⁵¹. L'ascolto empatico presuppone quindi l'oscillazione tra due aspetti dell'identificazione: fra il "mettersi nei panni dell'altro" e "l'indossare i panni altrui" restando a contatto con sé stessi, fra l'esplorazione dello stato d'animo dell'altro e la percezione consapevole della propria separatezza.

A tale proposito Piero Bertolini sottolinea come sia importante "sospendere qualsiasi giudizio su di lui e del suo modo di essere e di pensare, e quindi di non far uso dei propri schemi interpretativi o delle proprie modalità di vedere e di valutare i fenomeni, le persone, le cose [...] per poter iniziare e proseguire con lui un dialogo e un percorso di vita veramente produttivi, i suoi più profondi e perciò sensati orientamenti esistenziali⁵²". Quest'ultimo aspetto è decisivo perché impedisce all'operatore di proiettare i propri vissuti sul soggetto che ha di fronte, ponendo continuamente attenzione ai propri stati interiori (autoconsapevolezza).

L'atteggiamento per realizzare l'autentica comprensione dell'altro

⁵¹ Kohut, *Il ruolo dell'empatia nella guarigione psicanalitica*, in *La cura psicanalitica*, Boringhieri, Torino, 1986

⁵² P. Bertolini, *Dizionario di Pedagogia e Scienze dell'Educazione*, Zanichelli, Bologna, 1996, p.180

e del suo mondo è l'entropatia. Oltre all'impegno emotivo e affettivo richiede, come sottolinea Bertolini, un impegno intellettuale personale "in quanto si tratta per ciascuno di saper vedere nell'altro ciò che sarebbe egli stesso se fosse al suo posto, ovvero di cogliere i suoi vissuti⁵³". In quanto alla definizione di ascolto come scambio, abbiamo già sottolineato come la condizione dell'ascoltare presupponga un contatto e nel contempo un mantenimento della differenza fra chi ascolta e chi è ascoltato. Presuppone quindi uno scambio comunicativo tra due persone e prepara un successivo scambio. Richiede uno scambio all'interno del soggetto che ascolta e della sua mente: tra ciò che già conosce e ciò che non conosce ancora.

Infine i ruoli durante l'ascolto possono essere diversi. Anche nelle relazioni di aiuto più specializzate vi è una continua ridefinizione di ruoli tra chi è deputato all'ascolto e chi parla. Lo scambio dei ruoli nell'ascolto, dunque, è un dato strutturale, non solo sincronicamente, nel qui e ora della comunicazione, ma anche diacronicamente, nel confronto tra passato e presente: se oggi un individuo è in grado di ascoltare lo è anche perché a sua volta ha potuto essere un tempo ascoltato.

II.3. Il gioco, elemento autobiografico

"L'uomo è una creatura mitopoietica, un essere che vive, cioè, immerso in fantasmi, miti e sistemi simbolici attraverso i quali ordina il proprio mondo, esplora le proprie origini, costruisce, sia a livello

⁵³ *ibidem*, p. 180

collettivo che individuale, la propria identità. Da qui si potrebbe allora concludere che l'uomo è una creatura fondamentale autobiografica⁵⁴».

Ma non basta narrarsi o narrare: occorre, ogni volta, svelare la natura pedagogica delle parole, che si mostra tale quando le persone, dai racconti e dalle storie, imparano qualche cosa di più di sé, degli altri, del mondo. Affinché questo accada, occorre che i processi della narrazione vengano riconosciuti come eventi di pensiero e generino altri pensieri. Il pensare, insomma, è il luogo profondo dei giochi discorsivi e conversazionali. Pensare è rivolgere le attività della mente a orizzonti, sfide, possibilità, tali da governare variazioni di senso nella rappresentazione delle cose e delle esperienze.

Il lavoro educativo è presente laddove sia osservabile, nel breve o nel lungo periodo, un salto cognitivo, una variazione di mentalità, l'emergere di un'immagine diversa della realtà⁵⁵. Ogni storia è tale se le sue componenti si combinano in modo da comporsi in una tecnica visionaria che aiuta a capire e a interpretare un po' di più i vissuti, le emozioni, le lacerazioni.

Con il bambino, il disabile, ogni persona si rende necessario, affinché si ricomprendano in un'unità, ricostruire il filo della loro storia, far ritrovare radici e direzioni di senso. Attraverso il racconto di sé, fatto anche con il gioco, si soddisfa, infatti, il bisogno di creare una

⁵⁴ E. Neppi, *Soggetto e fantasma: figure dell'autobiografia*, Pacini, Pisa, 1991

⁵⁵ L. Anzaldi, S. Bella, A. Bolzoni, M. Castiglioni, D. Demetrio, A. Ghedini, S. A. Rossetti, *L'educatore auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni di aiuto*, Unicopli, Milano, 1999, p. 9

costruzione unitaria della propria complessa storia di vita, riordinandola e interpretandola per conferirle senso. “Oltre a essere uno strumento educativo e formativo, la narrazione autobiografica mostra chiaramente il suo potere curativo. Il bisogno di raccontarsi nasce spesso dalla sofferenza, che chiede di essere rielaborata attraverso la parola⁵⁶”. Polster, psichiatra americano, si è occupato del racconto orale come mezzo per “scaricare l’energia accumulata⁵⁷”; le emozioni forti come il dolore, la rabbia, la paura, ma anche l’euforia necessitano di essere sublimare e scaricate all’esterno per riportare il soggetto all’equilibrio iniziale, evitando scompensi e raggiungendo il giusto distacco emotivo. Il conforto della narrazione risiede nella possibilità di esteriorizzare il problema⁵⁸, in una sorta di liberazione data dall’espulsione simbolica dei fantasmi interiori; il racconto attraverso il gioco e il linguaggio della musica, genera infatti quel distacco necessario all’accettazione ed elaborazione dei vissuti dolorosi. Ma la narrazione di sé non solo mette in evidenza, stimola inoltre il cambiamento, in quanto è essa stessa un “laboratorio” di costruzione di significati da cui si viene trasformati⁵⁹, costituendo un’efficace opportunità per continuare a crescere. Dunque, il gioco deve permettere quel processo continuo di costruzione e decostruzione dell’esperienza vissuta si è storicamente inseriti e, naturalmente, proiettati verso il futuro.

⁵⁶ *ibidem*, p. 39

⁵⁷ E. Polster, *Ogni vita merita un romanzo. Quando raccontarsi è terapia*, Astrolabio, Roma, 1988, p. 53

⁵⁸ M. White, *La terapia come narrazione*, Astrolabio, Roma, 1992

⁵⁹ J. S. Bruner, *La ricerca del significato: per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992

L'elaborazione dei vissuti ci permette di progettare la nostra esistenza, di fare i conti col sistema relazionale che è lo spazio in cui si trova a vivere, di avere la consapevolezza dei condizionamenti che da questo derivano, di impegnarsi a costruire itinerari esistenziali, dotati di senso, non solo nonostante i limiti che ne arginano i confini, ma anche grazie a essi⁶⁰.

II.4. Lo spazio vissuto del gioco

Lo spazio è l'elemento imprescindibile dell'esperienza educativa. Lo spazio è vissuto perché “comprensibile attraverso il corpo, i sensi, standoci dentro, essendone penetrati, condizionati [...] è lo spazio abitato del vivere, del vedere, dell'immaginare, dell'udire, del toccare, dell'allontanarsi e dell'avvicinarsi, della contaminazione e del coinvolgimento con le cose e con gli oggetti in quell'incessante movimento che è il fluire della vita⁶¹”. Diventa determinante per la persona avere uno spazio sicuro, un nido, un guscio in cui vivere l'intimità, la familiarità, la quotidianità, il gioco.

Il legame affettivo, emotivo e percettivo con lo spazio-ambiente è particolarmente importante nell'esperienza ludica, perché *sentirsi radicato* in un ambiente significa percepirne l'appartenenza e consente di stabilire relazioni consistenti e costanti. Il legame con lo spazio contribuisce a radicare la sicurezza e rafforza lo sviluppo dell'identità personale. Scrive Galimberti: “Abitare non è conoscere, è sentirsi a casa,

⁶⁰ G. M. Bertin, M. G. Contini, *Costruire l'esistenza, il riscatto della ragione educativa*, Armando, Roma, 1983, p. 20

⁶¹ V. Iori, *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*, La Nuova Italia, Firenze, 1996, pp. 13-14

ospitati da uno spazio che non ci ignora, tra cose che dicono il nostro vissuto, tra volti che non c'è bisogno di riconoscere perché nel loro sguardo ci sono le tracce dell'ultimo congedo. Abitare è sapere dove deporre l'abito, dove sedere alla mensa, dove incontrare l'altro, dove dire è udire, rispondere è cor-rispondere⁶²”.

Il gioco necessita di un ambiente in cui si attua l'esperienza educativa, di uno spazio avvolgente e rassicurante in cui dare una direzione di senso alle relazioni che avvengono all'interno, perché ci si possa sentire sostenuti mentre si affronta l'esterno sociale. “L'abitare è fatto delle attribuzioni di senso alla territorialità che regolano i nostri movimenti, le nostre percezioni, i nostri vissuti. La territorialità è quindi lo spazio conosciuto, sicuro, abitato, familiare e protettivo⁶³” dove poter crescere, giocare, maturare cognitivamente, emotivamente e affettivamente, per diventare autonomi

II.5. Gioco e apprendimento

L'esperienza scolastica, lavorativa, in altri campi e le considerazioni dei modelli psico-pedagogici, legano indissolubilmente l'apprendimento col piacere, con il gioco; infatti se vengono tenute presenti le tendenze e le motivazioni dei bambini, se non vengono frustrate la fantasia e l'immaginazione, possiamo influire positivamente

⁶² U. Galimberti, *Psichiatria e fenomenologia*, Feltrinelli, Milano, 1979, p.223

⁶³ V. Iori, op. cit., 1996, p. 178

come educatori-terapisti, alla formazione della personalità e alla sua crescita arM..

L'apprendimento, la socializzazione, la maturazione cognitiva e affettiva sono relativi al modo di fare esperienza che acquista significato solo se è all'interno di un momento ludico.

Per questo motivo, attraverso il gioco, il bambino e più in generale la persona , sperimenta l'apprendimento creativo, cioè l'attività di riflessione, di scelta nei confronti della realtà. L'attività ludica, secondo questa teoria, sollecita e provoca i diversi aspetti dell'intelligenza stimolando la memoria, l'espressività e le attività intellettive, i contenuti ideativi-simbolici figurati e comportamentali, le operazioni mentali quali l'unione, la relazione, le trasformazioni, le attività motorie attraverso la ricerca del bambino di nuove coordinazioni, sollecitando anche una miglior percezione dello schema corporeo nel tempo e nello spazio.

II.6. Dall'egocentrismo alla socialità, ovvero il pensiero

metarappresentativo

Il comportamento intenzionalmente ludico di una persona, la modalità e la sua rappresentazione nello spazio, interessa il bambino o la persona disabile che non ha la possibilità , con un atteggiamento gnostico, di pensare e affrontare la realtà.

Secondo Piaget, infatti le impressioni vissute e percepite, non vengono riferite a una coscienza, cioè all'Io, ma sono avvertite come in

uno spazio determinato, che non è né interno, né esterno e che gradatamente si differenzierà in due poli tra di loro opposti⁶⁴.

Questa attività – movimento è il gioco, nel quale messaggi vengono sostituiti inconsciamente e simbolizzati inconsapevolmente; ad esempio il bambino si succhia il pollice, come sostituzione del seno materno.

Questo momento, chiamato da Winnicott come “fase dell’oggetto transizionale⁶⁵”, nel quale il bambino sostituisce le relazioni gratificanti della madre assente con oggetti autonomi, sentiti con un atteggiamento patico, rappresenta una forma precoce di gioco, che costituisce le fondamenta dei rapporti con il mondo esterno.

Il rapporto poi verrà definito, nell’arco della crescita, in maniera sempre più articolata, toccando, manipolando gli oggetti e provocandone direttamente il movimento; siamo nella fase del gioco funzionale o del gioco, accompagnato da vocalizzi, inteso come esercizio per facilitare l’osservazione del mondo, dei suoi colori, proprietà e dimensioni. Nella manipolazione – conoscenza, tra i quindici e i ventiquattro mesi, gli oggetti consapevolmente diventeranno simboli che permettono un maggiore controllo sulla realtà, avranno un rilievo grande i contenuti inconsci, nel gioco - sogno, come desiderio di superare le limitazioni imposte dal principio di realtà.

Il gioco rappresenterà, fino all’apprendimento del linguaggio, l’espressione primaria del mondo del bambino; le ripetizioni, a livello

⁶⁴ Miller P. H., op. cit., 1994

⁶⁵ Winnicott D. W., *Transitional object and transitional phenomena*, in International Journal of Psychoanalysis, n. 34, 1953, pag. 89-97

gestuale e linguistico, serviranno sia a vivere alcune situazione frustranti con meno ansia, sia a rendere più equilibrate le parti che costituiscono il mondo. La fiaba, il racconto, le canzoni e ninna - nanne dovranno essere sempre uguali a se stessi per arricchire la personalità del bambino in maniera sempre diversa. Egli assorbirà , cantando o ascoltando ritmi e parole, espressioni, in maniera ripetitiva, con i quali esorcizzerà paure del reale.

Attraverso l'attività ludica imitativa, il bambino sviluppa un potenziale evocativo del "come se", e dal secondo anno il simbolo sarà evocato a livello cosciente, sarà sempre più importante, nella dinamica della personalità, il principio di realtà, restando però ancora poco definita la frattura tra realtà e irrealtà

Poi, con l'inserimento nella vita sociale attraverso la scuola, egli dovrebbe adattarsi alla diversità dei suoi compagni e dei loro giochi, stabilendo insieme a loro regole che sono circoscritte al gioco - simbolo, ora collettivo. Secondo Piaget si passa dalla pratica delle regole, che sono intoccabili (7-8 anni), alla coscienza delle stesse che possono essere modificate con il consenso del gruppo (11-12 anni).

Tramite il gioco, filtro tra ambiente e il bambino, questi "solleva a poco a poco il velo sulla realtà attuando i drammi psichici di una tale scoperta con i ridimensionamenti propri della finzione ludica vissuta sempre più in direzione sociale⁶⁶"; infatti le fasi evolutive ludiche S.nno improntate verso momenti di una progressiva socializzazione.

A questo proposito la Isaacs riconosce per lo sviluppo del gioco, la

⁶⁶ Genovesi, *Il gioco*, pag 37

presenza di fantasie individuali, tipiche di un atteggiamento egocentrico, come propedeutiche alla socializzazione perché fanno rivivere al bambino l'esperienza di essere insieme, preparandolo a una futura vita sociale reale. Wallon, citato da Genovesi, sottolinea come l'attività ludica non sia semplice sostituzione della realtà, ma un modo, per affrontare, nella maniera più adatta, un modo di essere insieme con l'altro. Quindi il gioco, rappresenta la possibilità di sviluppare e mostrare qualità espressive e cognitive, di sviluppare motivazioni infantili, di portare il fanciullo nella realtà socioculturale attraverso la simbolizzazione e la drammatizzazione.

Appare meno rigida, in questa maniera, l'interpretazione del gioco di Piaget come assimilazione egocentrica deformante, squilibrio tra io e realtà, superato da Bartolomeis che lo intende come partecipazione attiva e personale alla realtà e in cui la finzione sia importante come momento socializzante per una personalità che si sta strutturandosi.

In questo momento, la finzione che coinvolge tutti i partecipanti, è la convenzione senza la quale non potrebbe esserci nessun gioco o drammatizzazione ludica che, appunto con la regola diventa rappresentazione sociale e corale.

Il cogliere l'oggetto con l'atteggiamento patico, da un'istanza individuale a una sociale, dal privilegiare ora gli aspetti motori-sensori, ora quelli simbolici intellettuali, dal principio di piacere a quello di realtà, si caratterizza sempre di più per le sue componenti quali la finzione, l'imitazione, la regola, la recitazione.

Il gioco, manifestazione del "come se" e dell'atteggiamento patico

esprime la creatività di ognuno in cui emerge “il valore del simbolo, della finzione e quindi dell’attività del pensiero⁶⁷” .

II.7. Il lavoro e l’atteggiamento ludico

Il gioco è alla base del lavoro inteso come attività in cui il bambino, utilizzando la creatività, arriva ad un prodotto che sarà un mezzo utilizzato per raggiungere altri fini. In questi termini il lavoro é presente nel gioco del bambino, come strumento indispensabile per l’apprendimento e l’integrazione con il mondo esterno.

Il rapporto gioco – lavoro, già nell’infanzia, non é contrapposizione di termini, ma una modalità più evoluta di affrontare il problema gnosologico, ed è riferita alla disposizione con cui una persona affronta e compie un’azione.

Il lavoro è il concretizzarsi dell’immaginazione e della visione prospettica del gioco, accanto alla capacità di interpretare la realtà viene acquisita la possibilità di verificare i dati di tale conoscenza; all’atteggiamento patico si affianca anche quello gnostico e l’equilibrio tra i comportamenti, permette all’individuo di mantenere la creatività, senza eccedere da una parte (quella patica), cioè nel divertimento, né dall’altra (quella gnostica) ovvero nel lavoro forzato; tale potere creativo è espresso anche da Calvi, citato da Genovesi “come una formula di sintesi in cui si esprime l’intera personalità⁶⁸”.

La dimensione creativa, dev’essere individuata e valorizzata nel

⁶⁷ Genovesi, *op. cit.*, 1976, pag 40

⁶⁸ Genovesi G., *op. cit.*, 1976, pag 40

lavoro, che è indispensabile e complementare al gioco, in quanto l'impegno delle funzioni intellettuali e la creatività sono le stesse, ma nel lavoro c'è una maggior cura nella scelta dei mezzi per raggiungere la soluzione del problema. Quindi è errato dare una posizione di antitesi o di sovrapposizione a termini quali gioco e lavoro, come dice Dewey in un passo citato da Genovesi⁶⁹: differiscono fra loro nell'estensione temporale e nell'atteggiamento di ricerca di fare, di prevedere e di ottenere qualcosa che sia un'azione, una conseguenza, piuttosto che un cambiamento specifico delle stesse cose. Il gioco è importante perché grazie alla continua serie di ipotesi che è possibile scegliere, il bambino sarà in grado di risolvere i problemi che gli si presenteranno.

La realtà non sarà semplicemente un dato di fatto, ma una sorgente di possibilità, perciò essere diventa poter essere. L'atteggiamento ludico è quindi il modo di costruire e di affrontare la personalità nella sua evoluzione, è un atteggiamento della spirito, mentre il gioco ne è la manifestazione transitoria esteriore.

A questo proposito in un brano di Read, riportato da Genovesi⁷⁰, sono riportate le quattro funzioni fondamentali della mente e le corrispondenti espressioni ludiche: per l'aspetto del sentimento il gioco si indirizza, attraverso personificazione e oggettivazione, al dramma, per ciò che è inerente alla sensazione, il gioco che è possibile sviluppare comprende sia diversi modi di autoespressione, che saranno realizzati

⁶⁹Genovesi G., *ibidem*, pag 48

⁷⁰Genovesi *op. cit.*, 1976, pag 51

attraverso progetti visivi e plastici; sotto l'aspetto dell'intuizione, il gioco può svilupparsi sia in Musica che nella Danza, per la riflessione si esprimerà in attività costruttive come il Mestiere. Perciò il compito dell'educatore e del musicoterapista, sarà quello di ricreare, suscitare situazioni problematiche che coinvolgano il maggior numero di persone e che siano convincenti anche per l'operatore stesso.

II.8. Gioco e psicomotricità

Tutti i livelli di apprendimento sono resi possibili da esperienze sensoriali e motorie che ne costituiscono la base, in questa fase, che Piaget definisce senso –motoria - fino ai due anni circa – vengono costituite le fondamenta dello sviluppo intellettuale, grazie a strutture spazio-temporali indispensabili nella rappresentazione simbolica della realtà, attraverso un significante.

La realizzazione dell'Io avviene attraverso e a partire dal rapporto biunivoco con la realtà, perciò (Wallon, Voyer e Gesel) l'educazione o rieducazione deve essere psicomotoria e legata allo strumento ludico, inteso come garante di un approccio globale (corpo e mente), nella scoperta gnoseologica della realtà.

L'educazione psicomotoria, come sostiene Le Boulch, è finalizzata alla formazione, attraverso lo sviluppo delle capacità psicomotorie dell'individuo, prevenendone il disadattamento anche scolastico.

Bellisario⁷¹ cita anche altri autori come Mazo e Soubiran, i quali

⁷¹ Bellisario L., op. cit., pag. 38-39

ritengono fondamentale una stimolazione motoria precoce che produca una differenziazione funzionale del cervello. Infatti la maturazione delle funzioni senso motorie, avviene per le molteplici esperienze in tal senso che sono presenti sin dalla nascita.

CAPITOLO TERZO

METODI E TECNICHE TRA MUSICA E GIOCO

SOMMARIO: III.1. I campi d'intervento - III.2. Musicoterapia, handicap e gioco - III.3. Elementi tecnici - III.3.1. Il laboratorio musicale - III.3.2. Lo strumentario - III.4. Il metodo Snoezelen - III.4.1. L'ambiente Snoezelen - III.4.2. Il musicoterapista nell'ambiente Snoezelen - III.4.3. Aspetti positivi e limiti dello Snoezelen -

III.1. I campi d'intervento

Dare una definizione che coinvolge ogni settore in cui si muove l'attività terapeutica con i suoni, è quanto mai difficile o addirittura impossibile “ a meno che non si intenda il termine musicoterapia come un generico riferimento a una determinata realtà scientifica, all'interno

della quale si definiscono i vari campi di indagine e le metodologie diverse d'intervento, allo stesso modo con cui il termine medicina indica genericamente la scienza che previene e cura le malattie, ma nel suo ambito si connotano poi diverse realtà che stanno spesso agli opposti poli sia come qualità di studio, sia come uso di strumenti opportuni di lavoro, sia come metodo terapeutico, che come strumenti di controllo e verifica, e così via⁷².

E' necessario in musicoterapia, dove molte sono e diverse sono le componenti scientifiche, avviare studi e sviluppare competenze perché sono molteplici i campi d'intervento e ampie le possibilità riabilitative e terapeutiche del suono e della musica, intendendo per terapia non soltanto la cura, ma anche la prevenzione o il miglioramento di alcune situazioni patologiche. Nei diversi campi d'intervento, poiché tutta l'attività parte dalla persona, è necessario, senza limitarla a classificazioni precostituite, conoscere la natura del disturbo fisico, psichico o psicofisico cui l'individuo è soggetto. E' quindi fondamentale, partendo dalla persona coinvolta nel progetto, considerare le diversità, perché da queste differenze si svilupperanno diverse metodologie, si prevederà un distinto uso degli strumenti ritenuti necessari, si dovranno studiare forme e modi differenziati di verifica. E' necessario quindi restringere e analizzare il campo di azione.

Per ciò che concerne l'intervento nel campo dell'handicap Andrea Canevaro raccomanda di porre attenzione alla definizione degli obiettivi di un qualsiasi lavoro educativo perché "la definizione degli obiettivi può

⁷² Zucchini G. L. , Musica e handicap, La Scuola, Brescia, 1989, pag.11

condizionare delimitando e riducendo l'autonomia [...] il rischio consiste nella perdita di globalità, e nell'assunzione di parametri rigidi⁷³». La musica può in ogni caso rafforzare, consolidare, stimolare atteggiamenti che possono poi concretizzarsi anche in acquisizioni diverse da quelle musicali come ad esempio il superamento di fragilità emotive, l'avere sicurezza, il consolidamento di alcuni concetti di apprendimento fondamentali, l'allargamento di esperienze cognitive, la spinta all'interazione e alla socializzazione, la rimozione di cadute motivazionali. Gli obiettivi opportuni, anche se non riconducibili a ogni situazione, e quindi collocati in un quadro generale, potrebbero essere i seguenti:

- favorire occasioni di socializzazione-integrazione, nel senso di relazione-comunicazione¹
- promuovere e potenziare l'autonomia del soggetto
- sollecitare l'espansione della creatività, finalizzata anche a una comprensione della realtà circostante
- favorire, inoltre, la creatività anche per una maturazione possibile dell'affettività, della componente emotiva
- scoprire, mediante la conoscenza e l'utilizzo del corpo con finalità creative espressive, la manualità e la motricità e quindi la capacità di operare manualmente, di fare, di eseguire partecipando.

⁷³ Canevaro A., *Handicap e scuola*, La Nuova Italia Scientifica, Firenze, 1983, pag. 77

Gli obiettivi di massima, a cui se ne possono aggiungere altri, a seconda del tipo di lavoro che si intende svolgere, possono essere raggiunti prevedendo un piano organico di attività coerentemente impostato e gradualmente studiato, affinché mediante tali proposte il soggetto sia indotto a partecipare e ad acquisire via via elementi che gli consentano di conseguire i risultati auspicati. Gli itinerari devono prevedere un'interazione tra tecniche psicomusicali, psicomotorie e di gioco che dovranno caratterizzarsi, di volta in volta, o in prioritari esercizi corporei o in attività sonoro-musicali mediati comunque dal gioco, affinché i risvolti della proposta vengano percorsi a fondo e di essi siano esplorate e attivate tutte le possibili esperienze ritenute utili al soggetto⁷⁴. “L'elemento unificante tra riabilitazione e terapia è l'utilizzo di parametri armonizzanti per promuovere una migliore integrazione psicofisica della personalità, restando su un livello più concreto e senza entrare nel merito delle dinamiche emotive, se si interviene nel senso riabilitativo, affrontando invece i nodi conflittuali ideativi e quindi accedendo alla dimensione simbolica della relazione, se si interviene in senso terapeutico⁷⁵”.

III.2. Musicoterapia, handicap e gioco

L'arte, come forma liberatoria e creativa, ha sempre giovato all'essere umano in generale e alla persona con deficit in particolare. “La libertà insita nell'arte l'avvicina al gioco della fantasia. Ambedue

⁷⁴ Zucchini G.L., op cit, 1989, pag. 43

⁷⁵ Postacchini P., e altri, *Lineamenti di musicoterapia*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1997, pag. 68

rappresentano isole nelle quali il principio di realtà resta in parte sospeso: desideri e impulsi proibiti possono trovare espressione simbolica. E' possibile rivivere attivamente, su scala ridotta, certe esperienze dolorose spaventose che altrimenti si dovrebbero sopportare passivamente. Passioni e affetti che possono essere scaricati senza pericolo nel gioco e anche nell'arte. Non occorre tener conto di differenze essenziali. Le regole del gioco sono semplici: il bambino deve imparare a distinguere fra gioco e vita reale e a interrompere il gioco quando è necessario⁷⁶”.

La musica è storicamente riconosciuta come terapia per sedare disturbi di tipo psicosomatico o comportamentale⁷⁷.

Nell'incontro con il bambino disabile, ad esempio con la persona autistica abituata a vivere in una gabbia di vetro infrangibile⁷⁸, la musica, il suono, la voce come significante, possono aiutare a stabilire oltre ai primi nuclei di approccio, anche uno sviluppo dell'individuo e una maggiore integrazione di questo con l'ambiente e con i suoi simili.

L'esperienza musicale del bambino anche disabile, è fortemente legata all'aspetto ludico, a una cultura del gioco infantile e alle espressioni popolari legate ad esso. Un tipo di terapia possibile, intesa non solo come rieducazione e riabilitazione, ma soprattutto come socializzazione è quella pedagogica, intesa come formazione, sviluppo e manifestazione della personalità agli altri.

⁷⁶ Kramer E., *Arte come terapia*, La Nuova Italia, Firenze, 1977, pag.31

⁷⁷ Alvin J., *Terapia musicale. Dalle origini della musica come mezzo magico di guarigione alle moderne applicazioni della musica nel trattamento medico*, Armando, Roma, 1966

⁷⁸ Ferster G. B., *Il bambino autistico*, in *Psicologia Contemporanea*, n. 4, luglio 1974

La riabilitazione⁷⁹ è un processo globale, in cui rieducazione funzionale e socializzazione siano integrate; qui è fondamentale non solo l'apporto che la musica può offrire per un coerente sviluppo della personalità, ma anche il modo di proporla in quel momento, le motivazioni e le finalità che si vogliono raggiungere.

La partecipazione a una attività di gruppo con un uso della musica in senso creativo, dinamico, stimolante, operativo e comunicativo, permette di parlare di musica intesa come linguaggio e comunicazione e di musicoterapia anche in questa accezione. **E' molto importante che un'attività musicale con un fine terapeutico sia, nei limiti del possibile, realizzata in gruppo, in quanto l'altro può essere vissuto come momento "aleatorio", di incontro, di stimolo, di sfida al fare e al poter essere.?**

Il problema della comunicazione è molto legato a quello della creatività, inteso come espressione di sensazioni e come rappresentazione di se stessi nella realtà.

Attraverso il canale sonoro, persone diversamente abili possono partecipare a una vita comunitaria, in cui il momento musicale è il trovarsi insieme all'altro, l'ascoltare e interagire con l'altro, il collocarsi in uno spazio anche temporale.

Per favorire interventi di partecipazione ed equilibrio in un gruppo di lavoro con la musica, è necessario stimolare momenti diversi di partecipazione: motoria o cognitiva o entrambe.

Cercando cioè di valorizzare gli aspetti positivi e comunque ciò

⁷⁹ Zucchini G.L., in A.A.V.V., La Musicoterapia in Italia: problemi e prospettive, Cittadella, Assisi, 1977

che di positivo possa esserci con l'altro e con la musica e non classificando e conoscendo l'individuo per la specifica catalogazione del suo handicap.

La musica può accompagnare forme espressive come il movimento e le attività artistiche; può infatti risultare più facile esprimere dei sentimenti astratti con i gesti e la pittura piuttosto che con le parole. Esistono infiniti metodi, di diversa complessità, di utilizzo del linguaggio musicale, fra questi la percussione di oggetti vari, dalle diverse attrezzature, ai mobili, alle suppellettili per poter paragonare i diversi suoni in termini di volume, di intensità e di tonalità. Si può produrre una varietà di ritmi e di suoni interessanti con il corpo: battendo le mani, fischiando, pestando i piedi, sfregando e picchiando le diverse parti. L'uso di strumenti a percussione ha una rilevanza particolare nel trattamento di persone affette da insufficienza mentale, degli anziani e dei soggetti psichici gravi. Il senso del ritmo è un'abilità umana primitiva, che stimola e rassicura; il canto, più o meno articolato a seconda delle capacità, può servire a migliorare l'armonia delle persone, la concentrazione, la fiducia e persino la postura. Si possono usare strumenti musicali per produrre ritmi o melodie musicali semplici, ma anche per realizzare delle espressioni più sofisticate attraverso improvvisazioni, composizioni ed esibizioni vere e proprie⁸⁰.

Il momento più importante di valorizzazione può essere rappresentato dal gioco, inteso come rituale fondato su regole simboliche

⁸⁰ Willson M., *Terapia Occupazionale. Manuale per operatori della riabilitazione psichiatrica e psicosociale*, Red Edizioni, Como, 1994, pag. 207-208

che fanno pensare ad un processo di crescita e di socializzazione.

Poi il gioco sostiene e accompagna momenti comunitari come il canto, la musica e il movimento corporeo abbinato alla musica.

Ciò vale anche per la persona disabile, che si sente gratificata dal gioco e che lo porta a una forma di maggiore comunicazione, quindi il momento della terapia che abbia un particolare significato educativo, dev'essere centrata sull'aspetto ludico degli interventi. Il gioco sonoro permette che si formino gruppi e che all'interno di questi, ciascuno abbia ruoli e funzioni diverse.

Melanie Klein affrontò l'idea del gioco come momento indispensabile affinché ci si possa addentrare in un discorso terapeutico, nel senso di aver considerato il gioco e le sue diverse modalità, come una via per poter interessare il bambino, facendolo partecipare, esprimere, manifestare. “Nel gioco i bambini esprimono spesso la stessa cosa che ci hanno detto poco prima riferendo un sogno, oppure portano nel gioco le associazioni del sogno che lo ha preceduto: il gioco è infatti il mezzo di espressione più importante del bambino. Con la tecnica del gioco potremo facilmente osservare che il bambino fa, con i singoli elementi del gioco, altrettante associazioni di quante ne portino in analisi gli adulti rispetto ai singoli elementi dei loro sogni. Per un osservatore sperimentato i singoli elementi del gioco sono molto indicativi e inoltre il bambino, mentre gioca, parla e dice ogni sorta di cose che equivalgono a vere e proprie associazioni⁸¹”.

Una definizione di musicoterapia di P.L. Postacchini mi sembra

⁸¹ Klein M., *La psicoanalisi dei bambini*, Martinelli & Giunti, Firenze, 1970, pag. 22

particolarmente chiara: “...questa , per noi, altro non è che una tecnica psico-fisiologica di cura, basata sulla costruzione e sulla evoluzione controllata di tecniche terapeutiche, che hanno il suono come mediatore principale; questa tecnica consente ai musicoterapisti di facilitare l’attuazione di progetti d’integrazione spaziale, temporale e sociale del paziente, attraverso strategie di armonizzazione della struttura funzionale dell’handicap con un lavoro di sintonizzazioni affettive⁸²”.

Anche nell’ambito musicoterapico, questo mi sembra un percorso obbligato, l’attività sonora quindi, può anche essere proposta su basi ludiche, che invitino al fare, al creare, all’inventare in un ambiente e in percorsi protetti che tutelino la diversità tra loro delle persone⁸³. Scrive J. Alvin: “Le lezioni di musica miravano allo sviluppo della percezione visiva e tattile dei ragazzi, i quali venivano preparati a partecipare con la mente, e talvolta anche con il corpo, a questi processi, e invitati ad esprimersi spontaneamente e naturalmente. Tutti questi stimoli aumentavano il loro potere di osservazione e di memoria. Con i bambini in forte ritardo psichico, le cui reazioni erano molto più primitive e disarticolate, il nostro scopo mirava a raggiungere direttamente la coscienza, per stabilire una comunicazione con essi, per renderli più socievoli, per provocare reazioni di curiosità e interesse, per risvegliare il desiderio di muoversi, di imitare, di partecipare e discutere. Cercavamo insieme di sviluppare in loro una certa capacità d’attenzione e di

⁸² Postacchini et al., *op.cit.*,1997

⁸³ Zucchini, *op. cit.*, 1989, pag. 23

osservazione⁸⁴”.

III.3. Elementi tecnici

Fondamentale, per poter procedere a un processo terapeutico efficace in musicoterapia, è necessario “conoscere con chiarezza i due elementi tecnici fondamentali: il laboratorio ideale e lo strumentario, di cui, forse, non è facile disporre nella sua interezza. E’ possibile, naturalmente, adattarlo alle possibilità istituzionali e secondo le specifiche applicazioni cliniche⁸⁵”.

III.3.1. Il laboratorio musicale

Il laboratorio di musicoterapia è lo spazio fisico in cui si svolgono le sedute; dovrà essere isolato acusticamente in quanto “nel contesto non verbale, una qualsiasi emissione sonora - proveniente dall’esterno - rappresenta una perturbazione in grado di disturbare la comunicazione non verbale⁸⁶”. E’ inoltre necessario che il locale offra pure uno spazio per il movimento dato che l’espressione corporea rappresenta un’attività strettamente connessa alla terapia in cui il soggetto viene chiamato a trasferire la musica, il suono e le vibrazioni sonore sul proprio corpo⁸⁷. “La musica, nel campo dell’espressione corporea, viene tradotta in gesto,

⁸⁴ Alvin J., *La musica come terapia*, Armando, Roma, 1979, pag. 92

⁸⁵ Benenzon R., *Manuale di Musicoterapia*, Borla, Roma, 1983, pag. 53

⁸⁶ *Ibidem*, 1979, pag. 65

⁸⁷ Cabutto M., *La Musicoterapia*, Xenia, Milano, 2000, pag. 66

inducendo più o meno spontaneamente un movimento simile alla danza, con significato liberatorio⁸⁸”.

L'eccessiva metratura potrebbe però risultare poco idonea alla diffusione corretta del suono, creando problemi di echi o riverberi eccessivi che causerebbero la perdita di intelligibilità del linguaggio sonoro. Il locale dovrebbe essere privo di sporgenze, spigoli pericolosi e decorazioni che potrebbero distrarre l'attenzione. Benenzon sottolinea l'importanza di poter utilizzare un pavimento in legno, al fine di poter favorire la trasmissione delle vibrazioni sonore.

Spesso l'operatore musicoterapeuta progetta interventi e lavora in strutture già esistenti e architettonicamente con spazi già definiti o in edifici precedentemente destinati ad altre attività. Necessariamente si deve così adattare a situazioni spaziali già determinate, trovandosi quindi a dover mediare tra il laboratorio musicale ideale e lo spazio reale in cui si trova invece a operare.

III.3.2. Lo strumentario

Benenzon illustra le apparecchiature necessarie all'interno del laboratorio di musicoterapia⁸⁹. Un buon impianto stereofonico, in grado inoltre di registrare i suoni, offre molteplici varietà di stimoli, affinché sia possibile il riascolto-riconoscimento di momenti significativi, nello stesso tempo, sia per il singolo e che rafforzano l'identità del gruppo.

Per ciò che riguarda gli strumenti Benenzon dice che “ogni

⁸⁸ Barbarino R. e altri, *Considerazioni su: dialogo sonoro, espressione corporea ed esecuzione musicale*, in *Musica e Terapia*, vol III n°2, Ugo Boccassi, Alessandria, 1995, pag.28

⁸⁹ Benenzon R., op cit., pag. 55

elemento in grado di produrre un suono udibile o che produca un movimento suscettibile di essere vissuto come messaggio, come mezzo di comunicazione, farà parte integrante degli strumenti della musicoterapia⁹⁰”.

Lo strumentario deve comunque essere il più possibile vario, al fine di garantire un vasto panorama di possibilità acustiche, di materiali, di forma e di colore. Devono essere comunque di semplice utilizzo, facili da spostare e possedere una peculiare potenza sonora. Non si deve dimenticare che in musicoterapia, lo strumento viene anche utilizzato in modo non ortodosso e che altri oggetti dell’ambiente o del proprio e altrui corpo possono essere considerati veicoli della comunicazione sonora ; in questa maniera è garantita e potenziata la creatività e la fantasia per poter esprimere la propria identità sonora e del gruppo (ISO) ed è in questo contesto che si inserisce la possibilità dell’operatore di creare strumenti con l’utente stesso.

III.4. Il metodo Snoezelen

Snoezelen consiste nel proporre esperienze sensoriali in un’atmosfera di fiducia e di distensione. Queste esperienze sensoriali hanno la funzione di stimolare i sensi primari senza l’esigenza di produrre una attività intellettuale. La fiducia e la distensione sono favorite da un approccio non diretto del terapeuta, ma da un approccio facilitante in una relazione di aiuto. Questa parola deriva dall’unione-contrazione di *snoffelen* (annusare) e *doezelen* (sonnecchiare, lasciarsi

⁹⁰ Benenzon R., op cit, 1984, pag.55

andare). Snoezelen è nato in Olanda circa venti anni fa, si è sviluppato poi in Inghilterra, le strutture francesi sono invece recenti⁹¹.

Inizialmente era destinato a bambini nati con handicap, insufficienti mentali, persone poli-handicappate, con handicap motori e mentali associati; in seguito si è rivolto a traumatizzati (spesso si trattava di persone che avevano avuto incidenti e che dopo il coma avevano mal recuperato).

Snoezelen è proposto come una serie di sensazioni, quindi con persone con gravi deficit mentali e motori; si è cercato di organizzare uno spazio dove vengono proposte stimolazioni sensoriali che a livello percettivo siano piacevoli. In effetti quali sono le attività che possiamo proporre a un disabile grave o gravissimo e che corrispondano al suo livello mentale?

Questa filosofia propone di creare luoghi specifici dove saranno proposte stimolazioni sensoriali. Gli spazi creati potranno essere classificati in tre categorie a seconda dello sviluppo mentale e motorio del paziente:

- sale di rilassamento
- sale di scoperta
- sale di interazione

La sala di rilassamento, componente essenziale dello Snoezelen, è una stanza luminosa dove si gioca sulla luce, gli odori, la musica, il gusto e il tatto e ci si immerge in un'atmosfera rilassante.

La sala di scoperta permette, alle persone che hanno capacità

⁹¹ Hutchinson R., Kewin J., *Sensations & Disability*, ROMPA, 1997

motorie sufficienti, di spostarsi, di salire, di scendere, di rotolare, di arrampicarsi, di nascondersi.

La sala di interazione propone oggetti che reagiscono alle sollecitazioni dell'utilizzatore: muri luminosi, unità luminose che si modificano quando il soggetto preme dei pulsanti. Le musiche vengono scelte in funzione dei gusti della persona interessata o degli effetti ricercati: rilassamento o stimolazione motoria. I materiali vengono selezionati in funzione della loro comodità di utilizzo e per il benessere che possono offrire, in modo che chi li usa possa mettersi dove vuole e senza rischi. Le stimolazioni olfattive vengono proposte attraverso l'utilizzo di scatole profumate, di diffusori di aromi o per mezzo degli oli profumati per il massaggio. Le stimolazioni tattili vengono presentate utilizzando oggetti aventi diversi rivestimenti, con i materassi a diversa densità e con pulsazioni di aria calda e fredda, umidificatori e polverizzatori d'acqua. Il lavoro nelle vasche per l'idromassaggio permette il contatto fisico, la mobilitazione facilitata e l'acqua calda è un fattore rilassante⁹².

L'essenza della scelta Snoezelen è permettere al soggetto di vivere seguendo il proprio ritmo e fare delle scelte. Questo tipo di approccio non si fissa obiettivi da ottenere, né dei termini da rispettare: questo fa in modo che, per gli olandesi, Snoezelen sia definito come un contatto con il piacere. Nella nostra società la relazione terapeutica si basa sul "registro delle cose da fare" come: curare l'igiene del soggetto, mobilizzare, alimentare, rieducare piuttosto che sul modo di essere.

⁹² Hulsegge J., Verheul A., *Snoezelen Another world*, ROMPA, 1998

La tecnica terapeutica nel campo medico e paramedico è diventata un “valore rifugio” con cui ci si protegge sempre di più quando l’evoluzione dei soggetti con gravi e/o gravissimi handicap è incerta, quando le terapie sembrano più dei palliativi che delle cure e quando molto spesso la comunicazione verbale è impossibile. E' necessario, quindi, o entrare nel loro mondo per comprenderli o restarne fuori, frustrati per l’incomprensione e le difficoltà di miglioramento (in termini di normalità).

Ma non è progredire il proporre loro attività che facciano piacere, sveglino i loro interessi, li rilassino, migliorino la loro capacità di relazione sociale, anche se questi elementi sembrano soggettivi e difficilmente quantificabili?

Inizialmente, in particolare in Olanda, ci si è sempre rifiutati di considerare Snoezelen come una terapia, ma gli studi fatti in Inghilterra tendono a dimostrare che Snoezelen ha in realtà effetti terapeutici positivi, perché questa atmosfera è immediatamente significativa, in quanto migliora il comportamento⁹³.

Il fine del terapeuta, quindi, deve essere quello di porsi di fronte a questi soggetti per sviluppare una certa qualità di ascolto, un ascolto allargato a tutto il nostro “territorio sensibile”, un po’ oltre la decodificazione: “deve essere un’interazione”.

Snoezelen è il mezzo che deve permettere di scoprire se esistono per il soggetto delle possibilità, delle potenzialità che egli non può esprimere quando è nella sua stanza.

⁹³ Hulsegge J., Verheul A., op. cit., 1998

La persona è “oggetto” delle nostre cure, con lo Snoezelen gli si permette di divenire “soggetto”, perché attraverso le sue reazioni ci può far conoscere quello che gli piace e quello che non gli piace, quello che sopporta e quello che non sopporta.

All'interno dello spazio Snoezelen , come del resto al di fuori, non è tanto importante la presenza, ma la qualità della presenza. Si può dire che lo Snoezelen non è quindi una vera e propria metodica riabilitativa, ma piuttosto un “modo di essere” con l'altro sempre.

III.4.1.L'ambiente Snoezelen

La peculiarità dell'uomo è di avere un comportamento formato e condizionato principalmente da quattro aspetti. Recepisce la realtà attraverso i sensi; è in grado di pensare, cioè di creare associazioni, di valutare, di apprendere, di analizzare, attraverso il pensiero di crearsi un ordine; di provare dei sentimenti e di agire, quindi di modificare la realtà. Questi aspetti specifici dell'uomo si influenzano fra loro in modo complesso, ne costruiscono la personalità e la sopravvivenza nel mondo.

Per i soggetti interessati dallo Snoezelen il terapeuta dovrà provare a strutturare gli elementi che compongono l'ambiente e controllare esperienze ed emozioni, in modo da avere un controllo più preciso dell'ambiente in cui il soggetto si trova a crescere. Anche se il soggetto non vivrà tutto ciò in maniera cosciente (spesso non è in grado di andare al di là del vissuto corporeo del mondo a lui circostante), il terapeuta dovrà essere creativo nel cercare di aumentare il benessere, essere vigile ai segnali che gli vengono rimandati. L'atmosfera. Infatti, in questo

ambiente, è fortemente condizionata da altre persone: se vuole modificare la realtà, il soggetto, deve sempre essere dipendente da altri. Per prendere coscienza di questa realtà si serve dei sensi e delle percezioni.

Il senso principale di scoperta è il tatto perché ci dà ulteriori informazioni su ciò che vediamo. Le afferenze gustative e olfattive sono ugualmente importanti per la nostra esperienza di vita; nel gusto siamo in grado di distinguere quattro differenze fondamentali (aspro, salato, amaro e dolce), spesso la nostra scoperta è una combinazione di differenze gustative e contemporaneamente olfattive. L'aspetto fondamentale degli odori-profumi è derivante dall'effetto emozionale: nessun senso ci ricorda delle situazioni passate, delle emozioni, come l'olfatto.

Tutte queste esperienze sensoriali ci forniscono un'immagine dello spazio, del tempo, della forma, della qualità di tutto ciò che ci circonda e, con queste informazioni, noi ci costruiamo un'immagine del nostro mondo vivente, ricevendone sicurezza. Le informazioni memorizzate, ricordandole, ci serviranno per affrontare situazioni analoghe. Le scelte saranno condizionate dal mondo di conoscenze sia qualitative che quantitative, collegate, a loro volta, con la qualità e l'ampiezza dei nostri movimenti. Una motilità ridotta in una persona può apportare meno esperienze nuove al suo mondo, ma questi svilupperà istintivamente le restanti abilità senso-motorie in modo più selettivo.

In questo ambiente si possono intraprendere attività che abbiano anche un intento pedagogico, come l'autonomia, l'orientamento spaziale, la comunicazione anche attraverso la musica, il canto, il gioco.

Naturalmente le attività vanno proposte tenendo conto della diversità e unicità di ciascun soggetto.

III.4.2. Il musicoterapista nell'ambiente Snoezelen

Il lavoro del musicoterapista, in questo spazio, deve essere innanzitutto un impegno di decodificazione per conoscere ciò che è possibile al soggetto accolto. E' fondamentale che il musicoterapista riesca a trovare una giusta capacità di ascolto e che possa, di conseguenza, rispondere alle esigenze dell'utente. La capacità di mettersi al livello del soggetto, infatti, dovrebbe essere la peculiarità delle persone che lavorano con la disabilità; la qualità umana, quindi, intesa come capacità di rapportarsi positivamente in un ambiente chiuso e con l'utente, è la modalità più efficace. Per fare ciò nel cammino di formazione, per interagire con il soggetto, con i suoi ritmi, il terapeuta deve conoscere e lavorare sui propri ritmi, ricercando empaticamente la dimensione personale percettiva di chi ha di fronte.

In questa atmosfera che aiuta l'incontro e la comunicazione con persone non in grado di esprimersi, il linguaggio del corpo diventa il veicolo di informazione e comunicazione principale.

III.4.3. Aspetti positivi e limiti dello Snoezelen

Uno degli aspetti positivi di questo porsi nei confronti del soggetto disabile è dato dal fatto che lo specialista può delegare, in alcuni momenti, questo incarico ai familiari. I familiari ben conoscono ciò che il soggetto apprezza e ciò che lo infastidisce, i suoi interessi, anche se è

importante la presenza concomitante di un operatore che funga da guida e supporti il soggetto di fronte alle frustrazioni a cui potrebbe andare incontro avendo aspettative troppo elevate. Inoltre il compito del terapeuta sarà di aiutare i familiari a lavorare sul sentire e sull'offrire senza richieste, la propria presenza, piuttosto che sull'attesa di risposte elaborate che il soggetto può non essere in grado di dare. "Una attenzione più individualizzata⁹⁴" è indicata per instaurare e migliorare la relazione tra soggetti e terapisti che operano in ambiente Snoezelen, può rinforzarsi in senso positivo e diventare una confidenza reciproca (in questo tentativo è necessario, per l'équipe riabilitativa, lavorare insieme al soggetto per ottenere un miglioramento). Questo diverso modo di rapportarsi con il soggetto influisce sia sul comportamento del soggetto stesso che su quello dell'équipe riabilitativa. Infatti lo Snoezelen richiede, da parte dei terapisti, un'osservazione più dettagliata e minuziosa delle reazioni dell'individuo, per capire meglio il suo mondo e, quindi, per approntare interventi più mirati che fanno aumentare la motivazione di tutti i soggetti coinvolti dal progetto. Lo Snoezelen può essere di aiuto nell'affrontare in modo più completo il proprio corpo come fonte di percezione e di conoscenza. Lo Snoezelen è un'esperienza totale che è rivolta alla persona nella sua globalità; è soprattutto motivante perché si rivolge alle potenzialità piuttosto che ai deficit. Questa attività favorisce, inoltre, l'approccio e l'intervento sul soggetto, richiedendo un'osservazione minuziosa delle reazioni di quest'ultimo, per svelare i segnali, registrarli e interpretarli.

⁹⁴ Spinelli B., *Stimolazioni multisensoriali in ambiente Snoezelen in pazienti con esiti di coma*, A.A. 94-95

Aspetti negativi sono relativi alla insufficienza delle dimostrazioni scientifiche che supportano questa teoria e al dualismo che si viene a creare tra comportamenti permessi all'interno della struttura e limitati nell'ambiente esterno.

CAPITOLO QUARTO

L'ESPERIENZA AL C.S.E. DI LODI

SOMMARIO: IV.1. Il Centro Socio Educativo di Lodi - IV.2. Il progetto di musicoterapia - IV.3. Gli obiettivi - IV.3.1. Effetti intermodali e sinestesie - IV.4. L'utenza - IV.5. Il setting - IV.6. La metodologia - IV.7. Il protocollo - IV.8. Le dinamiche e la decodifica dei dati - IV.9. Riflessioni

IV.1. Il Centro Socio Educativo di Lodi

Per favorire il processo socioeducativo e nell'ottica di offerta di servizi sociali al cittadino, come previsto dalle normative nazionali e regionali, il Comune di Lodi ha istituito, nel 1973, un Centro socio-educativo a Villa Igea (cascina lodigiana), che può ospitare, in base alle sue capacità ricettiva ed organizzativa, un massimo di numero venti utenti oltre gli operatori.

Il progetto é finalizzato al potenziamento delle capacità di ogni singolo utente e alla creazione di momenti di socializzazione, integrazione, stimolazione e ricreazione.

Il centro offre appunto, interventi socioeducativi a soggetti con handicap gravi che non hanno trovato accoglienza in altre strutture scolastiche e lavorative. Obiettivo del CSE é consentire agli utenti di raggiungere e/o mantenere un sufficiente grado di autonomia personale, rispetto alle capacità residue, attraverso lo sviluppo dei processi di socializzazione e di integrazione, applicando le attività educative anche per finalità di rapporto con l'esterno e ludiche. La stimolazione psicosensoriale rappresenta e tende ad aiutare gli utenti a raggiungere un più adeguato rapporto con se stessi, con gli altri e con l'ambiente, oltre ad un maggior benessere e, appunto, una miglior qualità della vita. Il CSE funziona da lunedì a venerdì, dalle h.9.00 alle h.16.00, con un calendario simile a quello scolastico. Il progetto CSE si sviluppa, in linea generale, per soddisfare i *bisogni psicomotori* (esprimono esigenze senso-percettive, espressive e comunicative insieme: consapevolezza del sé corporeo, discriminazione percettiva, manipolativa e costruttiva; orientamento nel tempo e nello spazio;

strutturazione dei rapporti con gli oggetti e con la realtà), il *bisogno di esprimersi e di comunicare* (coinvolge gli utenti nel contesto delle relazioni con gli altri. Nasce qui il problema dei contenuti dell'espressione, che riflettono l'esperienza vissuta dall'utente, nel suo ambiente. Tra gli strumenti idonei a favorire l'espressione e la comunicazione emerge il problema dei linguaggi, anche non verbali - movimento, espressione mimico-gestuale, disegno, pittura, modellaggio, musica, teatro, gioco simbolico - e dello sviluppo del linguaggio verbale), il *bisogno di giocare* (riguarda la dimensione ludica dell'esperienza degli utenti, con la conseguenza dei vari significati che il gioco può assumere: gioco organico-funzionale; affettivo-emotivo: creativo-espressivo; comunicativo; cognitivo; socializzante; simbolico; terapeutico. Giocare significa venire in rapporto con le persone e con gli oggetti: quindi esprimersi e comunicare nel gioco e con il gioco), il *bisogno di amare e di essere amato* (è il bisogno di sentirsi protetto e sicuro, per superare le ansie e le paure. E' il bisogno di sviluppare il senso di appartenenza al gruppo, dell'identità personale, della socialità sempre più ampia. E' il bisogno di muoversi con fiducia nei confronti della realtà), il *bisogno di "conoscere"* (l'utente impara a conoscere sviluppando la sua attività percettiva di esplorazione della realtà, che coinvolge il pensiero e l'azione, e che si identifica con il fare, con il manipolare, col costruire, col rompere, col mettere in ordine o in disordine gli oggetti, col porre domande), il *bisogno di riuscire*.

Obiettivo di fondo è lo sviluppo della funzione comunicativa, in

tutti i suoi aspetti. Presupposto prioritario è la predisposizione di un ambiente sereno e stimolante, ricco di situazioni interpersonali che favoriscono l'auto-espressione verbale e la comunicazione partendo dalla realtà concreta degli ospiti (in questo siamo favoriti dalla struttura aperta al mondo ed organizzata in spazi con molte risorse e spunti: cucina, bancone, arredi, camino, palestra, attrezzi, ecc.). Queste sono le attività svolte presso il Centro dove ho svolto l'attività di musicoterapia: aerobica, ballo, animazione feste, verbalizzazione, drammatizzazione, rilassamento, gioco, computer, espressione, psicomotricità, cucina, igiene, piccolo giardinaggio, musica, scrittura.

IV.2. Il progetto di musicoterapia

Il mio intervento in qualità di musicoterapeuta presso il CSE di Villa Igea si è sviluppato negli anni 1999 e 2000. Si è articolato in quattro ore settimanali suddivise su due giorni.

Il progetto è stato sviluppato per venire incontro, soddisfare le domande dei singoli e del gruppo attraverso l'uso di una molteplicità di linguaggi non verbali come il suono, il movimento corporeo, la danza, l'espressione vocale. Attraverso la musicoterapia, canale di comunicazione non verbale, luogo di emozioni, di stimolazione sonora affettiva, gli utenti sono immersi in un contesto relazionale che è necessario e fondamentale per un'attività riabilitativa, educativa e terapeutica.

Si è cercato di istituire un laboratorio per creare strumenti musicali rudimentali per una stimolazione multisensoriale, nel quale la

partecipazione fosse attiva e che gli utenti si sentissero soddisfatti, capaci, creatori e protagonisti all'interno di un progetto comune di socializzazione.

Per questo motivo, in un primo tempo, per creare un gruppo, gli utenti partecipavano in modo eterogeneo; il partire, come base dell'esperienza sonora, da un linguaggio primordiale è stato fondamentale e funzionale, per meglio capire e conoscere il gruppo, in modo da elaborare un progetto mirato alla singola persona. Sono quindi stati volutamente forniti diversi stimoli (suono, danza, movimenti, melodia, etc.) e proposte diverse attività che si differenziano nelle motivazioni scientifiche di fondo, nelle metodologie di intervento, nella modalità di partecipazione e nei mezzi materiali occorrenti e usati. E' stato necessario aver presente la natura del deficit e del disturbo fisico, psichico e psicofisico di ciascun partecipante al gruppo. In questa fase essenziale e preziosa è stata la collaborazione e la disponibilità delle educatrici del Centro. Fondamentale è infatti la persona con cui si deve lavorare, notevolissime diversità abbiamo avuto nelle risposte a stimoli che prevedevano di attivare comportamenti ritenuti positivi per un miglioramento complessivo dell'utente. Da queste differenze si sono sviluppate realmente diverse metodologie, si è previsto un distinto uso degli strumenti ritenuti necessari, si sono studiati forme e modi differenziati di verifica.

IV.3. Gli obiettivi

Dopo un'osservazione attenta, essenziale è stata la scelta degli

obiettivi. La musicoterapia contribuisce a rafforzare, consolidare, stimolare atteggiamenti che possono concretizzarsi anche in acquisizioni del tutto diverse da quelle musicali. In base a queste osservazioni, gli obiettivi opportuni, anche se non riconducibili a tutte le situazioni, abbracciano molte aree di intervento.

Questi gli obiettivi nell'area cognitiva (sviluppo psicomotorio), relativa alla conoscenza del sé corporeo:

1) Capacità di percezione di sé nel movimento e nell'esercizio motorio: esercizi di gioco libero, esercizi di gioco organizzato (con le regole o norme); esercizi-gioco di movimenti (controllo del proprio corpo) su comando: camminare, arrestarsi, correre, saltare, formare un girotondo, camminare in girotondo, cambiare direzione alla marcia in girotondo, in corrispondenza di determinate stimolazioni sonore; esercizi a corpo libero, eseguiti a terra, sul tappeto, alzare le braccia, alzare le gambe, rotolare, strisciare, sedersi a terra, alzarsi da terra, sempre espressione ed emozione del vissuto sonoro

2) Capacità di percezione di sé nel rapporto del gioco con gli oggetti e con la musica: giocare con l'acqua, la pasta di sale; attività di gioco costruttivo (manipolare materiale vario, strutturato o non strutturato per costruire, modellare, creare ambienti); esercizi gioco con la palla, con il cerchio, con i birilli, ecc.; giochi sonoro-musicali imitativi, relativi a situazioni, sentimenti e oggetti

3) Capacità di percezione del sé nel movimento: giochi di percezione davanti allo specchio; esercizi-gioco di "lettura"-espressione di gesti, di movimenti spontanei, di espressioni corporee, di emozioni

davanti allo specchio; giochi di movimento, eseguiti a corpo libero, degli arti superiori, del capo, del busto, degli arti inferiori.

4) Capacità di percezione e rappresentazione dello schema corporeo: esercizi-gioco della percezione di sé e della delimitazione della mappa corporea di sé, tracciata sul pavimento, da un altro utente o dal musicoterapeuta (percezione globale dello schema corporeo); esercizi di analisi delle varie parti del corpo, esercizi-gioco della funzione ed articolazione delle varie parti del corpo, eseguiti a corpo libero e a terra sul tappeto

5) Capacità di coordinamento motorio: esercizi imitativi delle andature degli animali più noti e di quelli osservati su testi e in trasmissioni televisive, comunque suggeriti dal timbro, significante-significato del suono; esercizi imitativi dei mestieri legati alla loro quotidianità (il vigile, l'ausiliare, il seminatore), esercizi psicomotori finalizzati al controllo della coordinazione dei movimenti, quali il camminare sulla linea tracciata a terra, saltare dentro un cerchio, saltare fuori dal cerchio, saltare nel rettangolo, il tutto relativamente "suggerito" dai vari stimoli sonori

6) Capacità di coordinamento dell'occhio e della mano: utilizzo di molteplici stimolazioni sonore relative alla percussione, manipolazione, sfregamento del proprio corpo nella sua interezza, inteso quindi anche come "involucro sonoro", e la interazione e relativa influenza sull'ambiente acustico esterno; esercizi-gioco per lo sviluppo della capacità di prensione della mano (lanciare la palla, afferrare la palla, gioco della palla sul muro, sul pavimento; esercizi-gioco per

regolarizzare la “pressione” della mano e delle dita (modellare con la pasta di sale, impastare, premere, stringere, spingere; esercizi per le funzioni motorie della mano: intrecciare le dita, a lumaca, mimare con le mani le ombre cinesi; esercizi-gioco dei “messaggi” delle mani: mimo, con le mani, del dormire, della corsa, dell’impastare, del salutare, dell’accarezzare, del mandare baci, del pregare; esercizi-gioco di interpretazione e lettura dei “segni” espressi dalle mani e dal corpo, dalla loro simbolizzazione e condivisione, all’interno del gruppo, di messaggi-segni condizionati e condizionanti l’ambiente sonoro

7) Capacità di coordinamento motorio oculo-manuale nelle attività espressivo-comunicative: esercizi di coordinamento motorio, mediante attività grafico pittorico plastiche, uso dei colori dita, di tempere e pennelli, di colori cera, di forbici, di pasta di sale; esercizi gioco di battute delle mani, nell’esecuzione di facili ritmi, anche inventati dagli utenti, battute delle mani sulle varie parti del corpo per distinguerne i suoni diversi; esercizi grafici

8) Capacità di percezione e di organizzazione del sé in rapporto allo spazio fisico: attività di esplorazione dello spazio, uso del proprio corpo nello spazio, attività di movimento, mediante spostamenti del corpo nello spazio, per interiorizzare i concetti di posizione nello spazio: avanti, indietro, di fianco, di fronte, sopra il bancone, sotto il tavolo, vicino, lontano; giochi psicomotori: dentro e fuori del cerchio, la palla dentro il cestello, il gioco dei comandi (un salto avanti, uno indietro)

9) Capacità di percezione della lateralizzazione su di sé e su gli

altri, nello spazio fisico: un passo a destra, un passo a sinistra, un salto a destra, un salto a sinistra; attività di verifica dell'acquisizione del concetto "di fronte", come cambio di direzione

Nell'area cognitiva (sviluppo senso-percettivo) si lavora sulla capacità di conoscenza senso-percettiva, attraverso la musica, della realtà: capacità di conoscere, mediante la percezione sensoriale, oggetti in base a proprietà riferite al colore, alla forma, alla dimensione, alla materia, al sapore e all'odore, al suono. Esercizi-gioco legati alla stimolazione sonora, in un'ottica di stimolazione multisensoriale per lo sviluppo della percezione visiva: conoscenza dei colori, delle forme, delle dimensioni, della materia; uso di materiali e oggetti naturali raccolti insieme: foglie, frutta, fiori, bottoni, oggetti di recupero che si sono poi rivelati fonti sonore e strumenti di stimolazione tattile⁹⁵. Esercizi-gioco per l'esercizio della percezione uditiva: riconoscimento di suoni e rumori, riconoscimento della provenienza di suoni e di rumori che sono caratteristici di ambienti diversi; distinzione della durata e della intensità dei suoni e dei rumori. Esercizi-gioco per l'esercizio della percezione tattile: riconoscere, con il tatto, forme, dimensioni, spessore, superfici; distinguere, verbalizzando, tra freddo/caldo, asciutto/bagnato, liscio/ruvido, morbido/ispido. Esercizi-gioco per l'esercizio della percezione gustativa: discriminazione dei sapori (a tavola, in cucina). Esercizi-gioco per l'esercizio della percezione olfattiva: riconoscimento e distinzione tra odori e profumi caratteristici di ambienti, piante, persone, cose.

⁹⁵ Rossena R., *Ricicla in musica*, Demetra, 1995

Per ciò che concerne l'area cognitiva (sviluppo senso-percettivo e logico-temporale) della capacità di percezione e di orientamento nel tempo:

1) Capacità di “leggere” e di interiorizzare la successione temporale degli eventi: attività di animazione (mimo, drammatizzazione, musica), allo scopo di evidenziare la successione temporale di azioni e di eventi vissuti

2) Capacità di “leggere” i concetti di durata e degli effetti del tempo: attività grafiche, ritmiche, motorie, sonoro-musicali e vocali per “sentire” la durata del tempo, nello spazio e con gli altri.

Sempre nell'area cognitiva, per ciò che riguarda lo sviluppo del pensiero logico e dell'osservazione si vuole proporre:

1) Capacità di apprendere e memorizzare sequenze melodiche e vocali legate a filastrocche, girotondi e a canti vari che coinvolgono il movimento del corpo nello spazio

2) Capacità di simbolizzazione, creazione e condivisione di un linguaggio comune di espressione sonora

Nell'area linguistico-espressiva e comunicativa si attiverà:

1) Capacità di ascolto e di comprensione del linguaggio verbale: ascolto e comprensione di facili e brevi letture, racconti, fiabe, conversazioni; ascolto e comprensioni di filastrocche. Esercizi di gioco musicale per verificare la capacità di ascolto di ciascun utente, di espressione liberata da limiti imposti, riscoperta quindi delle possibilità vocali e del diverso significante di questa espressione-liberazione

2) capacità di produrre e di elaborare il linguaggio sonoro: giochi

relativi a un processo cognitivo di attività di percezione sensoriale, di osservazioni guidate, di informazioni ricevute, di attività finalizzate all'orientamento spaziale e all'orientamento temporale e allo sviluppo del pensiero logico e relazionale.

3) Capacità di produrre e di elaborare il linguaggio verbale mediante l'interazione con linguaggi non verbali: utilizzazione della "comunicazione parallela" allo scopo di arricchire e di stimolare il linguaggio sinestesico e la trasposizione, attraverso effetti intermodali delle varie esperienze vissute nella seduta. Esercizi di "rilettura" dell'ascolto di registrazioni, su nastro, di dialoghi, conversazioni, commenti, relativi all'attività svolta. Utilizzazione della tecnica della drammatizzazione: nel teatro interagiscono tutti i linguaggi (mimico-gestuale, iconico, plastico, musicale, psicomotorio): Nel teatro c'è la rappresentazione, l'ascolto, la comunicazione, la rielaborazione dei dialoghi e la produzione dei linguaggi verbale e non verbali: attività di animazione (mimica e musicale) di un evento; esercizi di ritmi e di giochi imitativi, da parte di un gruppo di utenti, mentre un secondo gruppo "legge" i ritmi e i gesti di verbalizzazione dei significati.

Nell'area espressiva e comunicativa si potenzia la capacità di esprimersi e di comunicare con i linguaggi non verbali (il linguaggio mimico-gestuale)

1) Capacità di fruire il linguaggio mimico gestuale: esercizi mimici, finalizzati alla lettura dei gesti dell'altro che, con le espressioni del viso e gli atteggiamenti del corpo, comunica reazioni, sensazioni, emozioni e sentimenti; "lettura" davanti allo specchio delle espressioni

del proprio viso e dei gesti del corpo, che comunicano reazioni, sensazioni, ecc,

2) Capacità di produrre e di comunicare il linguaggio mimico-gestuale: esercizi di interpretazione mimico-gestuale con lettura degli stessi da parte di altri.

3) Capacità di espressione e di comunicazione grafico-pittorica e plastica. Esplorazione e manipolazione di diversi materiali, di strumenti grafici, pittorici e plastici: conoscenza e uso della varietà delle tecniche espressive in relazione alla musica; uso dei mezzi grafici per chiarire, esprimere, migliorare e comunicare le proprie possibilità di riproduzione della realtà, delle proprie esperienze vissute, disegno di sé, degli altri, disegno di una musica, di un odore, di un movimento, di un “sentire” legato all’emozione di un’esplorazione, di una festa vissuta o da preparare, di un avvenimento spiacevole, di una sorpresa lieta, di un’esperienza nuova, di un antico vissuto. Capacità di produrre il linguaggio musicale. Attività di produzione di suoni e rumori con il proprio corpo, con la voce, con gli strumenti, con materiale di recupero, con strumenti costruiti da loro stessi. Esecuzione di facili ritmi con battute delle mani; esercizi di ricerca e di scoperta di possibilità della voce: uso del canto corale come espressione melodica di significati affettivi, musicali e socializzanti. Gioco dell’Orchestra: ognuno, all’interno del gruppo, ha il compito di riprodurre suoni con l’uso del corpo, della voce, di strumenti musicali. La stessa “Orchestra” esegue brevi brani musicali, accompagna canti corali, dà un “sonoro” ad una rappresentazione teatrale. Giochi imitativi psicomotori. Attività di

animazione (musica e mimo) che narrano brevi storie. Elaborazione di balli legati di gruppo alla tradizione popolare. Uso di strumenti a percussione per commentare l'espressione mimico-gestuale di sentimenti positivi (gioia, allegria, festa, sorpresa) con triangoli e con maracas; oppure di sentimenti negativi (ansia, paura, dolore, fuga...) con battute di tamburo o di piatti sonori. Capacità di esprimere e di comunicare reazioni emotive con i linguaggi non verbali.

Nell'area affettiva ed emotiva (sentimenti ed emozioni comunicati con linguaggi verbali e non verbali) si lavora per potenziare la capacità di esprimere e di comunicare sentimenti ed emozioni

1) Capacità di interpretazione teatrale di sentimenti ed emozioni mediante il tono della voce.

2) Capacità di interpretazione di sentimenti ed emozioni con la mimica del viso, con il suono e l'espressione vocale.

3) Capacità di esprimere sentimenti ed emozioni con il linguaggio musicale.

4) Capacità di rappresentare sentimenti ed emozioni mediante l'uso del colore nel linguaggio grafico-pittorico. Capacità di percepire la "propria immagine emotiva e affettiva".

Capacità di "superare" le paure, le ansie, i conflitti, le difficoltà nel rapporto con gli altri utenti, con sé stessi, con le persone del loro mondo, nella sfera dell'immaginazione. L'utente ha la possibilità e lo stimolo a vivere sentimenti ed emozioni positive e idonee a favorire il buon rapporto con gli altri utenti, mediante la comunicazione interpersonale, rassicurante e formativa. Esercizi di tecniche di

rilassamento che per migliorare un eccessivo stato d'ansia, si affida alla musica. L'utente si stende sul materassino e, guidato dall'operatore e con il sottofondo musicale, si abbandona alla musica, dedicando, poi, le sensazioni piacevoli a un altro soggetto (gratificando così anche il bisogno di "coccole" verso se stessi e verso gli altri).

Obiettivo di fondo dell'intervento, è quello di offrire una miglior qualità della vita agli utenti, attraverso un più adeguato rapporto con se stessi, con gli altri e con l'ambiente, con tempi e ritmi decisi dagli utenti stessi.

IV.3.1. Effetti intermodali e sinestisie

La sinestesia⁹⁶ è un fenomeno percettivo intermodale, chiamato così perché l'esito di una stimolazione sensoriale è influenzato oltre che dalle variabili inerenti lo specifico canale sensoriale, anche da una serie di fattori di contesto, relativi cioè alle condizioni degli altri canali sensoriali o dell'organismo nella sua globalità. La peculiarità dell'effetto intermodale si può notare nel fatto che l'acuità visiva può essere intensificata dall'intervento di altri stimoli (acustici, tattili, ecc.). Nel settore dei fenomeni intermodali, la sinestesia consiste nel fatto che una stimolazione, riguardante una precisa modalità sensoriale, come ad esempio il suono, provoca una risposta non solo nello specifico canale sensoriale (quello uditivo), ma anche in un sistema diverso. Esperienze sinestesiche possono nascere in stati alterati della coscienza provocati dall'assunzione di droghe, da stimolazione della corteccia temporale, da

⁹⁶Dogana F., *Dalle sinestisie alle qualità espressive*, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano

deprivazione sensoriale, da fenomeni di misticismo e di meditazione trascendentale.

La sinestesia ha delle caratteristiche precise che la definiscono genuina, differenziandola da una semplice associazione metaforica. Tali proprietà sono determinate dal fatto che questa esperienza sensoriale sia involontaria e automatica, nascendo come riflesso insieme allo stimolo; dal realismo di questa sensazione, appresa dalla realtà e non come costruzione mentale e, dalla sua stabilità e consistenza (si riproduce identica a distanza di tempo).

Uno stimolo acustico può evocare esperienze visive che hanno precise caratteristiche di luminosità, grandezza e cromatismo. Le ricerche di Marks hanno dimostrato che la chiarezza del fotismo (esperienza visiva) aumenterebbe con l'aumentare dell'acutezza e dell'intensità del suono (suoni gravi e poco intensi rimandano a immagini scure, suoni acuti e forti immagini luminose); la dimensione spaziale del fotismo aumenterebbe se i suoni sono meno acuti e più forti.

Un'altra variabile acustica che è stata studiata è quella ritmica: ritmi veloci suscitano immagini visive di forma acustica e spigolosa, ritmi lenti ricordano forme arrotondate. Dogana ricorda anche le potenzialità sinestesiche della materia fonetica in relazione alle caratteristiche tattili degli stimoli.

Sono state studiate, anche se in maniera minore, le sinestesie evocate da gusto, olfatto, temperatura, tatto, in quanto le esperienze sinestesiche in questi ambiti sensoriali sembrano avere un carattere più

episodico e idiosincratico. Con il gusto certi notano alcune sinestesie, certi altri ne notano diverse. Con differenti temperature ci sono spesso queste associazioni: il freddo e il bianco, il caldo e il rosso; poi ai dolori sordi viene attribuito un cromatismo scuro e a quelli acuti uno chiaro. Dal punto di vista evolutivo ci sono due ipotesi. La prima sostiene che, partendo da un'unità originaria, un rudimentale sistema percettivo sincretico, attraverso un'evoluzione, si arrivi a una progressiva diversificazione: secondo questa tesi, la percezione sarebbe “ricca di fatti fusionali e di sinestesie⁹⁷”. L'altra ipotesi sostiene che i vari sistemi sensoriali fossero relativi a funzioni separate e relativamente indipendenti e che le sinestesie rappresenterebbero il punto di arrivo.

Secondo la teoria associazionistica, la nostra esperienza sensoriale sarebbe costituita da una serie di interrelazioni stabili e universali tra i fenomeni, quindi le sinestesie vengono viste come il risultato dell'apprendimento di queste connessioni che ci sono tra gli elementi dell'esperienza. Altri studi dimostrano come la sinestesia sia diversa rispetto a un'associazione appresa. Un'ulteriore ipotesi è quella elaborata dalla Gestalt: trattando di isomorfismo si sostiene che, se anche due stimoli appartengono a stimoli sensoriali diversi, possono essere accomunati da profonde analogie strutturali.

Nell'Ottocento la sinestesia veniva considerata dai fisiologi come un fenomeno patologico del sistema nervoso, cioè dovuta a un cortocircuito tra neuroni che appartengono a due o più sistemi sensoriali diversi o a una cattiva integrazione con conseguenti problemi

⁹⁷ Dogana F., op. cit.

neuronal. Lasciate poi le ipotesi patologiche, possiamo spiegare questa esperienza con due modalità: la prima afferma che ogni stimolo ha effetti polivalenti, risposte specifiche insieme ad altre più generalizzate, la seconda pensa a una struttura più primitiva rispetto alla corteccia, la cui elaborazione sia più sincretica e globalistica. Perciò ciascuno stimolo produrrebbe sia modificazioni specifiche nel canale, sia modificazioni di carattere più generale. Cytowic, secondo quanto segnala Dogana⁹⁸, afferma che nell'elaborazione dell'informazione intervengono due strutture: da una parte la corteccia che risulta essere più ampia, più specializzata e che lavora in modo analitico, effettuando discriminazioni sensoriali più sottili; dall'altra, il sistema limbico che lavora in modo sincretico e non analitico, facendo sì che le diverse qualità sensoriali restino fuse e mescolate. Quindi le sinestesie, secondo questa ipotesi, sono il risultato di una rudimentale riaffermazione del sistema limbico che permette ai sensi di ricongiungersi.

IV.4. L'utenza

Coloro che hanno partecipato ai laboratori di musicoterapia erano suddivisi in due gruppi di 4-6 persone ciascuno, mentre per gli interventi con lo snoezelen e la musicoterapia ero impegnata con altri 1-2 ospiti e talvolta con l'educatrice di riferimento, in maniera che in ogni intervento bisettimanale lavoravo sia con un gruppo di 4-6 persone, sia con un intervento a cui partecipavano 1-2 ospiti.

Ho lavorato ai laboratori con:

⁹⁸ Dogana F., op. cit.

- Ct., ha 51 anni, che è inserita nel C.S.E. dal 1990. E' sempre sorridente quando arrivo e quando le propongo attività, i suoi occhi azzurri esprimono molta curiosità, è entusiasta di questo momento di gioco e di libertà, in cui può rotolarsi sui tappetini con gli altri, può sperimentare suoni anche FORTISSIMI, può fare imparare a tutti noi del gruppo canzoni, può “pasticciare” con elementi che producono suono per la costruzione degli strumenti o giocare con materiali malleabili (pongo o pasta di sale) . E' in carrozzina per tutta la giornata; nella sua cartella leggo che è cerebropatica, ipocinetica e ha una tetraparesi spastica (dx).
- P., ha 36 anni, la prima volta che eravamo al laboratorio si presenta facendomi ascoltare la sua melodia, suonata con una tastiera sistemata in relazione alla sua posizione, seduta o sdraiata sul pavimento o sui tappetini. Ama molto le musiche con semplici melodie eseguite al pianoforte. Sembra tenere il fiato per tempi migliori, la sua respirazione e la relativa fonazione perciò sono irregolari e non armonici. Nella cartella è segnalata una cerebropatia con deficit psichico, una sindrome comiziale in cerebropatia infantile (epilessia).
- S. ha 18 anni, molto timida e carina, quando mi rivolgo direttamente a lei, sorride e arrossisce. E' stata inserita nel CSE nel '97, all'interno del laboratorio, la sua presenza è delicata e lieve, come lo sono i suoni prodotti e i passi da lei fatti; le piace “sfidare” il silenzio con piccoli suoni (piatti, campanelli) e ama

il suono lieve o la sensazione piacevole al tatto, che prova accarezzando un tamburello africano. Ha partecipato a tutte le attività proposte, senza mai farsi notare se non per la sua delicatezza. Nella sua cartella è scritto che ha una grave psicosi infantile, mutismo elettivo infantile, un ritardo mentale che la porta all'isolamento.

- R. ha 20 anni, simpatica, “cicciettina” come ama definirsi, ospitale che si prende cura dei suoi compagni, se in difficoltà, e dei miei capelli accarezzandomeli ripetutamente. Si diverte molto a imparare nuovi balli e canzoni che, mi ha raccontato, sistematicamente regala ai suoi genitori. La diagnosi in cartella è di una grave insufficienza mentale in sindrome di Down.
- L. ha 18 anni, ne dimostra molti meno, ha sorrisi per il suo mondo, con regolarità si percuote il capo tirandosi delle sberle che producono un suono cupo. L'educatrice di riferimento mi dice che potrebbe essere ipoacusico, che dev'essere consolato, accarezzato e rassicurato. Ha gradito l'intervento Snoezelen, rilassando la muscolatura, avendo un aspetto più disteso e cessando, per la durata dell'incontro, le sue stereotipie, e cambiando la posizione, scendendo dalla carrozzina. Nella sua cartella è segnalata una microcefalia e una ipertonìa.
- D. ha 21 anni, grandi occhi azzurri, un caschetto di capelli castani e una manciata di efelidi sul viso. Ha gradito molto una stimolazione sonora-tattile-vibratoria fatta con tamburi grandi e piccoli, con massaggi sonori fatti con canzoni e carezze. Ha

partecipato ad incontri in coppia con L. e intervenendo, per un tempo limitato, che si è sempre più ampliato, alle attività con il gruppo che ho presentato precedentemente. La sua cartella “parla” di tetraparesi spastica dovuta ad asfissia perinatale, ipoevolutismo, ipotrofia muscolare ed epilessia pregressa.

Nell’altro incontro settimanale, sempre suddiviso in due momenti, i partecipanti erano:

- Cr., ha 19 anni, innamorata del padre, delle passeggiate e delle commissioni che fanno insieme, viene al laboratorio ed è euforica quasi sempre, eccetto quando ha il mal di pancia. Ama ballare, muovendo le braccia come due grandi ali di un uccello; mi racconta quello che fa, scandendo ogni racconto con le canzoni delle sigle dei cartoni animati. Ogni disegno, o espressione con i colori di musiche ascoltate o di suoni è poi, più volte firmata in stampatello maiuscolo con un pastello sempre blu. Quando facciamo qualcosa che le piace particolarmente, ha delle bellissime espressioni in dialetto lodigiano e incoraggia gli altri componenti del gruppo con parole-frasi. La sua allegria la manifesta anche nel camminare, come se facesse una danza, facendo dimenticare l’andatura un po’ goffa. Nella cartella presenta una grave insufficienza mentale in sindrome di Down.
- M. è la sua amica, ha 19 anni, va spesso dal parrucchiere e ha delle bellissime meches. E’ piuttosto piccola, il viso è rosso che quando parla diventa ancora più colorito, ha delle piccole mani

screpolate e violacee. Scrive il suo nome e quello di suo fratello, che la viene a prendere al centro, in stampatello maiuscolo. Conosce moltissime canzoni di Gianni Morandi, di cui è eternamente innamorata, i suoi disegni hanno una infinità cromatica di colori e usa strumenti musicali di volta in volta diversi. Nella cartella è presentata con una media insufficienza mentale in sindrome di Down.

- F. ha 22 anni, è molto contento quando mi vede arrivare e mi saluta con movimenti stereotipati delle mani, non parla e non canta, ma distingue i diversi timbri e riproduce i suoni nelle diverse intensità. Si siede sui tappetini con le gambe incrociate, come se facesse yoga e il suo primo strumento che sceglie e che incastra in mezzo alle gambe è un tamburo, poi dopo questo rito può anche esprimersi con il suono di altri strumenti. Non ha mai cantato, anche se ho sentito il timbro della sua voce, nei momenti di rilassamento e di espirazione. La sua cartella lo segnala con un'insufficienza mentale grave in sindrome di Down.
- E. è ragazza di 27 anni, sembra quasi in miniatura, emette dei suoni sottilissimi di richiamo quando vuole latte e biscotti, con cui si nutre quasi esclusivamente con il biberon. Riconosce i diversi tipi di musica, e predilige le filastrocche e le canzoni con ritornelli ben individuabili e semplici, si diverte mettendosi con lei a suonare strumenti con suoni cristallini (campanelli, e piccoli cimbali), mentre ha un completo disinteresse, se non

insofferenza nei riguardi di tamburi o flauti di bambù. Con lei ho iniziato a lavorare individualmente, scoprendo e facendole scoprire il gusto, il tatto, il movimento legato dei suoni, dello Snoezelen in una atmosfera tranquilla e diversa da quella dove avvenivano gli incontri di gruppo e poi, gradatamente è stata inserita nel gruppo, sperando nell'integrazione. Nella sua cartella è segnalata una grave insufficienza mentale e una tetraparesi spastica.

- Si. è un ragazzone molto alto e biondo, sempre solitario. Non era stato inserito nel gruppo, perché aveva crisi violente in cui spaventava i compagni e perché, su segnalazione delle educatrici, sordo. Ho insistito perché potesse partecipare al laboratorio e dopo un periodo di prova (la mia), una morsicatura del mio braccio, il mio silenzio per non spaventare gli altri componenti del gruppo, sono stata promossa o perlomeno accettata. Si. poi ha sempre partecipato agli incontri, non molestato o spaventato gli altri. I colori dei suoi disegni (righe), sempre firmati in stampatello maiuscolo, sono sempre stati nel primo anno, blu e neri. Poi nel secondo anno è stato possibile coinvolgerlo in girotondi e in semplicissime danze collettive, nell'uso dei strumentini che lo incuriosivano per la forma e i colori e che usava come cose di sua proprietà, suonandole, non in gruppo, ma gironzolando per la stanza. Eseguiva delle semplici consegne verbali, anche se non accompagnate da gesti, che spiegassero ciò che dovesse essere

fatto. Nelle espressioni grafiche del vissuto emotivo suscitato dai diversi timbri degli strumenti e da musiche registrate c'è stata una diversificazione dei colori; nella libera espressione corporea, ho notato una partecipazione diversa a seconda dei ritmi e di velocità diverse. La cartella segnala un'ipoacusia grave e una psicosi.

IV.5. Il setting

Gli interventi si sono effettuati nella stanza già scelta (una quadrata di medie dimensioni) per attività legate al suono, al movimento corporeo e alla danza e un'altra più piccola e più isolata e protetta da rumori esterni usata con 1-2 utenti. Gli attrezzi necessari e usati sono stati strumenti musicali (Orff) e autocostruiti⁹⁹ con diverso materiale sonoro, tappetini di diverso spessore e tatto, palloni, colori, stereo CD e fogli.

La stanza dispone di un materiale base: il materiale è in parte non strutturato e passibile cioè delle più svariate trasformazioni, tessuti colorati di differente misura e qualità, corde, palle, fettucce elastiche, carta, colori, il materiale strutturato comprende alcuni strumenti musicali (in particolare tamburo, triangoli, canne di bambù).

Il materiale si presta a diversi usi e funzioni, viene proposto per facilitare una messa in situazione, una ricerca o ancora come mediatore della relazione quando un contatto corporeo diretto potrebbe essere prematuro e suscitare reazioni di rifiuto.

⁹⁹ Rossena R, *Ricicla in musica*, Demetra 1995

Una stoffa può diventare un “ottimo mezzo di trasporto” su cui sdraiare l’utente per “trascinarlo” in una esplorazione dello spazio della stanza, la stessa stoffa può diventare un bellissimo “aereo-culla” in cui tenere sospeso il bambino per portarlo ad osservare lo spazio dall’alto; una fettuccia elastica, grazie alle sue qualità vibratorie, può modulare l’interazione nel senso di un avvicinamento ma anche di una distanza e può essere inoltre un buon “trasmettitore” del tono muscolare. Il materiale è fonte continua di scoperte e innovazioni: ogni volume, ogni forma suggerisce vari adattamenti e usi.

Gli incontri sono scanditi da quattro momenti:

- ◆ **Messa in situazione.** Consiste in una sorta di saluto-rituale che serve ad accogliere il gruppo e a creare un’atmosfera, un clima favorevole di preparazione all’esperienza. Questo momento può realizzarsi attraverso una canzone-filastrocca (che può essere ascoltata o prodotta dagli stessi partecipanti, da una ricerca di contatto, da una serie di movimenti ripetuti, accompagnati ora da un suono, ora dal lancio di un oggetto).
- ◆ **Proposta.** In questa fase può essere proposta una traccia di lavoro che lo stesso gruppo sviluppa ed elabora o un tema da rappresentare che può essere suggerito da una musica, un’immagine, un racconto.
- ◆ **Verbalizzazione.** Questo momento dipende molto dalle risposte e dai bisogni del gruppo, consiste in una restituzione delle esperienze fatte e dà spazio ad eventuali richieste, proposte, desideri per gli incontri futuri. In questa fase si utilizzano, a seconda dei limiti e delle difficoltà di ciascuno, il linguaggio verbale o sistemi di

comunicazione alternativa (tabelle con simboli, linguaggi grafico-pittorico, immagini ecc...)

- ◆ Congedo. E' il momento del saluto e del distacco. Il gruppo è generalmente riunito in cerchio e ognuno trova un modo per congedarsi dai compagni (a turno un compagno si mette al centro del cerchio e presenta un movimento che può essere stato un "motivo ricorrente" della sua esperienze precedente, il gruppo lo riprende come in un gioco di specchi).

Gli incontri prevedono, o in base alla libera scelta di ciascuno, o al tema che si sta trattando o su suggerimenti del conduttore, ricerche individuali, di coppia o di gruppo.

Desidero sottolineare che l'attività, pur comprendendo una serie di regole necessarie alla realizzazione del lavoro, resta un'esperienza aperta sul campo, che nasce e cresce in uno scambio costante fra i conduttori e il gruppo, all'interno della quale la progettualità può e deve essere disposta a continui cambiamenti ed aggiustamenti.

La fase iniziale è sicuramente il momento più "critico", mi riferisco a quando il gruppo entra per la prima volta nella stanza del laboratorio che propone un lavoro che coinvolge il corpo a chi, come già sottolineato, ha un'esperienza del corpo così limitata e compromessa. Paura, curiosità, sospetto, interesse, indifferenza sono spesso le prime reazioni di fronte alla presentazione del progetto. Le proposte iniziali consistono in giochi orientati a favorire la percezione, la consapevolezza del corpo. Questi soggetti si costruiscono un'immagine corporea non adeguata che ostacola gravemente la

possibilità di utilizzazione corretta del movimento, quando anche questo venga appreso. Aspetto essenziale dello schema corporeo è il tono muscolare (sappiamo anche l'importanza che riveste sul piano della relazione interpersonale e su quello del rapporto con la vita emotiva). L'abnorme vissuto tonico che questi soggetti sperimentano sin dalla nascita (ipertonie-distonie) condiziona profondamente, al di là dell'aspetto funzionale, tutto lo sviluppo. E' essenziale, in questo caso sperimentare il corpo nella sua globalità ma anche esplorare il luogo della contrazione in un gioco-proposta di tensione-rilassamento, chiusura-apertura di una determinata parte del corpo. Il tono muscolare, solitamente vissuto come un tiranno invincibile, viene sperimentato in una situazione nuova che consente di avvertire le sfumature.

In altri casi, per esempio nelle emiparesi, il corpo è vissuto come scisso a metà, una parte funzionante e l'altra no. La parte "offesa" è sì oggetto di cure e di interventi riabilitativi ma nello stesso tempo proprio perché malata e deficitaria è una parte **dimenticata**, negata quasi mai utilizzata, di cui la persona è molto poco consapevole o meglio è consapevole solo dei suoi limiti e non delle sue possibilità. In questo caso lavorare sulla globalità del corpo (peso, forma, volume) con una proposta che tende ad unire le due parti, cercare dei movimenti di piccolo raggio diretti allo spazio vicino (spazio personale) con un effetto rassicurante, provare sul posto a "guardare" con una parte del corpo un immaginario punto nella stanza o ancora inventare un gioco-storia in cui una parte "forte" si prende cura, e spinge a muovere, a farsi

avanti una parte debole e più timorosa è occasione di scoperta di nuove regioni del corpo, zone nascoste, poco utilizzate.

Quando le possibilità di movimento sono seriamente compromesse nominare ripetutamente le parti del corpo sulle quali si vuole portare l'attenzione può favorire la sensazione. Spesso, in questi casi è il conduttore che inizialmente "presta" il proprio corpo al corpo dell'altro, nel senso di trasmettere un proprio ritmo, un proprio movimento sul corpo del soggetto in modo da facilitare la creazione di uno schema del movimento.

In un secondo tempo il conduttore, generalmente con l'aiuto di un supporto musicale, muove direttamente parti del corpo della persona, aiutandola a compiere movimenti che possono diversificarsi rispetto al tempo, alla direzione, all'intensità. I graduali passaggi porteranno, nei limiti del possibile, a una maggiore consapevolezza ed autonomia.

IV.6. La metodologia

Gli interventi di musicoterapia sono stati attuati attraverso attività di gruppo, promuovendo atteggiamenti creativi autonomi, collaborando con le educatrici per la stesura di un curriculum comune.

Tecniche della respirazione: è stato utile acquisire modalità opportune per una corretta respirazione, soprattutto per favorire il rilassamento e il superamento di tensioni o spasmi, mediante il controllo dei movimenti respiratori. Ciò è particolarmente utile per i soggetti spastici, o per i nevrotici colpiti da forti accessi d'ira o di

aggressività, o per gli psicotici che, mediante esercizi controllati e ampi di respirazione, possono sedare la ripetitività ossessiva di talune azioni o comportamenti. Propedeutici inoltre a ulteriori attività di fonazione.

Esperienze di rilassamento mediante la musica. La respirazione è stata importante in esercizi di rilassamento e di miglioramento della personalità disturbata. Gli effetti della musica sull'emozione, sull'affettività sono evidenti. La musica può giovare molto, soprattutto nei soggetti nevrotici o psicotici, perché concorre alla ricomposizione di conflitti interiori. Anche in soggetti autistici la proposta musicale è stata efficace. Utilizzo tecniche che prevedono la musica come elemento rasserenante, calmante, distensivo, che non agisce direttamente sul conflitto, ma produce una distensione del sistema neurovegetativo e affettivo, migliorando il clima generale. Tali obiettivi sono stati raggiunti utilizzando la musica anche in abbinamento ad attività motorie, gestuali. Importante è stata la scelta della musica affinché il soggetto dimostrasse di essere in sintonia, auspicabile che vi sia un luogo idoneo e appositamente attrezzato, ed essenziale infine che i soggetti sottoposti a questa attività di rilassamento abbiano problemi simili, ad evitare che un tipo di proposta sia per l'uno positivo e negativo per l'altro. Infatti brani strutturati su ritmi ostinati e intensamente ossessivi, su note frequentemente ribattute, o su idee più volte enunciate e riprese in modo incombente, possono provocare situazioni di rigetto e di rifiuto, scatenando forme di aggressività. Similmente, per taluni soggetti apatici e restii alla partecipazione, o per soggetti autistici, musiche stimolanti scandite su ritmi coinvolgenti

hanno potuto indubbiamente favorire l'approccio verso gli altri, o l'inserimento in attività di movimento, di gioco ritmico, etc.

Sono state usate tecniche della musicoterapia cosiddetta attiva, per far partecipare il soggetto all'attività del gruppo: ritmica, danza, canto, pratica strumentale . Analizzando, infatti, in modo approfondito il rapporto tra stimolo sonoro-percezione-accoglimento del messaggio-reazione, notiamo come dietro la provocazione di una sollecitazione acustica, si attivi una funzione dei circuiti audio-mentali. E' utile notare l'importanza del rapporto tra musica e movimento. Altri aspetti sono stati finalizzati a provocare attenzione, ad accompagnare giochi, a promuovere idee per inventare e "costruire" una storia, realizzare piccoli balli o drammatizzazioni mimate, gestualità, e così via. In particolare, un'azione mimica in cui il soggetto possa partecipare eseguendo anche parti brevi e apparentemente insignificanti, é una proposta ricca di valenze educative. Tale azione è stata liberamente inventata dall'utente, suggerita dal musicoterapista o dall'educatrice, e attuata poi mediante movimenti spontanei che abbiano tuttavia una certa consequenzialità, che tendano a significare una successione di eventi o azioni. In tal modo anche il procedimento logico dell'azione ha arricchito il contesto di elementi cognitivi che indirettamente favoriscono nell'utente la comprensione di azioni e processi.

Attività e giochi su stimoli sonori e musicali hanno coinvolto la persona globalmente attraverso il canto, il movimento corporeo, etc.

Improvvisazione e creatività musicale. Uso creativo di strumenti. Il concetto di creatività non è un momento diverso della comunicazione

e della relazione, ma rientra in tale ambito assumendo una rilevanza non secondaria. La mente possiede infatti un potere organizzativo che sistema e ordina il messaggio. In alcuni casi, come negli psicotici e negli autistici, il messaggio viene recepito parzialmente o in modo del tutto diverso dall'intenzione con cui era stato inviato, ma è pur vero che quello sonoro resta per il soggetto autistico il solo mezzo di comunicazione e per lo psicotico un momento di scontro con una realtà diversa che a volte può anche farsi accettare, soprattutto se si riesce a comunicare, riconoscendo una identità sonora propria di ogni persona. Tale stimolazione ha favorito il sommovimento dell'inconscio, suscitato emozioni e reazioni diverse, promosso comportamenti creativi che si sono esplicitati in vari modi, attingendo anche alle falde della memoria, del sogno, dell'inconsapevole.

Interventi per facilitare, interventi con la musica in un ambiente e con modalità ispirate allo Snoezelen, l'espressione e la regolazione delle emozioni. Attraverso un continuo lavoro di sintonizzazioni con D. ed L. o, in un altro momento con E. e Si., ho cercato una possibile armonizzazione dell'handicap. Questo momento di piacere e di benessere che ha favorito, la percezione delle emozioni e l'espressione del relativo vissuto emotivo, ha permesso, se non un apprendimento di tipo elaborativo, lo sviluppo di relazioni più mature. Queste esperienze hanno consentito di sopportare "l'angoscia" di questi momenti. Con entrambe le coppie, all'interno del setting, non c'era un tempo stabilito prima. E' stata un'esperienza basata sul piacere: per alcune volte il nostro piacere di comunicarci espressioni e sensazioni è stato di alcuni

minuti, interrotti da altri bisogni (ad esempio, E. aveva sempre bisogno di un biberon con latte e biscotti e non ne sopportava l'assenza o la mancanza), poi il tempo passato insieme è stato più lungo. Attraverso dialoghi multisensoriali: melodie cantate e stimolazioni tattili, suoni registrati e giochi di e con i colori, esperienze ritmiche-sonore e giochi con l'acqua, si è arrivati a scoprire, credo, la parte attiva di questi ospiti.

Si. inserito, in questo setting, all'inizio ha controllato, senza mai guardare niente in particolare e a lungo, i suoni proposti sembravano sempre così lontani, da non meritare attenzione che, sembrava rivolta solo a un suo mondo. In principio non si era mai avvicinato a niente nella stanza, ma il solo fatto che appena mi vedeva arrivare, si slacciava minuziosamente le scarpe per toglierle e per entrare nella stanza, mi aveva fatto sperare nella sua voglia , se non piacere, di partecipare con le sua modalità. Per diverso tempo, durante il primo anno, nel setting guardava la situazione “da lontano” senza mai incrociare lo sguardo mio o di E.. Da parte mia, c'è stata una sorta di rispecchiamento del suo comportamento: non lo guardavo, non mi rivolgevo mai direttamente a lui, proponevo o elaboravo stimoli sonori che si presentavano in quel momento sia da loro che dall'ambiente. Da momenti di nervosismo e crisi violente che aveva fuori dalla stanza quasi sempre, passava ad uno di “ascolto-visione” della situazione in cui sembrava molto concentrato. Ma in ogni proposta le distanze erano ribadite e inviolabili. La proposta di stimolazioni sonore, tattili, visive con giochi di luci, è stata costante cercando di non essere invadente e di non invadere il suo mondo e i suoi tempi con i miei.

Ha ricevuto stimoli visive-uditive-tattili-gustative-olfattive-psicomotorie attraverso lavoro percettivo del vedere-udire-toccare-sentire-muoversi, che nell'arco del tempo è diventato un lavoro mentale del guardare-ascoltare-discriminare-assaporare annusare eseguire, anche se non c'era un'armonizzazione del funzionamento mentale, cioè non tutti gli analizzatori elaboravano le sensazioni nella stessa direzione, ovvero con un lavoro percettivo o con quello mentale. Nel secondo anno, oltre a questa proposte, Si. ha poi partecipato anche ad incontri con il gruppo.

Con L. ho lavorato, sempre con lo Snoezelen, mettendoci a contatto con proposte multisensoriali di tipo regressivo: con giochi di inspirazione-espiazione, utilizzando carte veline colorate, materiale leggero come la polvere di polistirolo abbinati a suoni d'acqua e a musiche registrate come Pearl di Brian Eno, con massaggi e giochi ondulatori che lo cullavano nello spazio sentendo le onde del mare o cantilene e ninnananne. Durante questi momenti il suo percuotersi sistematicamente il capo, producendo suoni cupi si arrestava, la sensazione di piacere si manifestava con sorrisi disarmanti. L'ascolto di altri suoni, di canti ha cercato di spostare l'attenzione sul musicale sempre con stimoli piacevoli che fossero legati ad un contesto più vicino alla realtà. I tempi di intervento con lui si sono allungati: da pochi minuti a mezz'ora o più sia da solo che con D..

Quest'ultimo ha partecipato, stimolato sempre con stimolazioni multisensoriali Snoezelen, agli incontri con L.. Con lui c'era anche la sua educatrice di riferimento, che durante la giornata lo portava con il

passaggio a spasso per il Centro, per rimandare o calmare crisi di pianto o di insofferenza e, che in questo tipo di ambiente ha mediato sia la mia presenza, sia le nuove esperienze di gioco proposte. Da stimolazioni con giochi piacevoli con sonorità regressive e legate esclusivamente al proprio corpo, a stimoli musicali che permettessero un dialogo sonoro o il riconoscimento dell'altro. Le stimolazioni motorie e i giochi musicali con il corpo sono stati facilitati anche dal suo "cuscino" imbottito da polvere di polistirolo, che lo rendeva più leggero e meno legato all'immobilità data da un passaggio. I tempi di durata dell'intervento anche per lui si sono allungati notevolmente, senza arrivare a pianti verso la sua educatrice, perché lo rimettesse in movimento con il passaggio. Nel secondo anno all'incontro con L., ha potuto rimanere senza la sua educatrice e ha partecipato ad alcuni momenti con il gruppo che lo ha aiutato, coccolandolo, ad un più facile incontro, se non integrazione con l'esterno da sé.

Verbale del 17 gennaio 2000

Preparo la stanza, quella più piccola e rettangolare, dove incontrerò L. e D., con tanti "cuscini" imbottiti di polistirolo.

Arrivano D. e L, portati dalla loro educatrice, la quale mi dice che stanotte L. non ha dormito ed è particolarmente nervoso. Si percuote il capo seduto sulla sua carrozzina, in maniera più violenta rispetto alla volta scorsa. Smette per un paio di minuti appena mi inginocchio per

salutarlo ed essere alla sua altezza, lo accarezzo chiamandolo diverse volte per nome, gli tolgo le scarpe.

Arriva D. sempre accompagnato. “Ciao, ti stavo aspettando” dico e prendo il suo passeggino, cantandogli e mimando parte della canzone “Avanti e indré” (l’ho imparata in una Casa di Riposo), D. ride divertito.

Ora la sua educatrice mi aiuta a spostare prima D. poi L. nella stanza morbida: è come una grande piscina che anche se non ti muovi non vai a fondo.

Comincio da qualche volta a lavorare con loro con le canzoni dello Zecchino d’Oro perché sembra che le riconoscano. Infatti grandi sorrisi e un “eoh” forse di riscoperta. L. nel sentire i bambini cantare ha una smorfia simile a un sorriso stereotipato, le sue mani si arrestano, dopo alcuni attimi ricomincia a percuotersi il capo, in maniera non così perentoria come prima.

D. è incuriosito o forse perso in questo posto dove non ha le cinture di sicurezza e dove non é spinto da qualcuno con il passeggino. Questa situazione “protetta” e comoda credo ha permesso a tutti di rilassarsi , sia all’educatrice che è con D., sia a L. e D. e anche a me.

La musica è quella dell’acqua e del mare (Ocean Surf).

Non uso consegne verbali, l’educatrice ed io siamo vicine ai ragazzi.

Rallento e rendo sonoro il mio respiro, sono nei cuscini dietro a L. e così fa l’educatrice con D. in una situazione speculare. D. è molto contento. Anche L., se all’inizio, si percuoteva il capo, ora è abbastanza tranquillo; momenti di percosse si ripresentano e coincidono

solo con un movimento o un cambiamento della situazione, che forse non aveva previsto. Per questo, anche la radio e ciò che mi potrebbe servire, lo preparo a portata di mano. Soprattutto in questo setting il corpo è veicolo e strumento nell'uso delle consegne, ad esempio per indurre uno stato di rilassamento, di respirazione più profonda. Le nostre gabbie toraciche sono a contatto: il respiro di L. è più tranquillo e non si picchia più quasi, non ha movimenti stereotipati del tronco. Credo anche sia così per D. visto che non esprime la solita insofferenza e crisi di pianto.

IV.7. Il protocollo

Per documentare il lavoro, chiarire certe dinamiche e il loro evolversi in maniera il più possibile fedele alla realtà, per rendere questo momento più utile per lo svolgimento di incontri successivi, per rendere visibile l'adeguatezza di un certo tipo di setting, ho adottato un protocollo suggerito da Benenzon¹⁰⁰ a cui ho aggiunto alcune voci relative alle modalità di interazione sonora, sociale tra i componenti del gruppo e che "fotografassero" la disposizione degli elementi dell'ambiente.

Dopo ogni seduta (di solito alla sera), compilavo il protocollo, cercando di ricordare gli elementi più salienti e significativi, memorizzati subito dopo la seduta con appunti telegrafici o schizzi che rievocassero poi, la situazione il più fedelmente possibile.

Es:

Data..... Seduta n°.....

- Descrizione setting, varie modifiche.....
.....
.....
- Prima impressione e atteggiamento del musicoterapeuta nei confronti del gruppo.....

¹⁰⁰ Benenzon, op. cit, 1997

-
- Primo atteggiamento del gruppo e di ciascun componente.....
-
- Uso delle consegne (verbali, non verbali mimiche-corporali, etc).....
-
- Utilizzo di strumenti e veicoli sonori da parte del musicoterapeuta.....
-
- Scelta dello strumento/i individuale e del gruppo (insieme sonoro).....
-
- Modalità di manipolare, di produrre il suono.....
-
- Modalità di espressione sonora e modalità sinestesiche relative.....
-
- Modalità di socializzazione e interazione.....
-
- Descrizione del setting dopo l'incontro.....
-
- Grado di soddisfazione degli ospiti dopo l'incontro.....

-
- Grado di soddisfazione del musicoterapeuta dopo l'incontro.....
-
- Note (curiosità, nuovi obiettivi, segnalazioni per la prossima seduta).....
-
-
-

IV.8. Le dinamiche e la decodifica dei dati

All'interno dei gruppi ci sono state alcune modifiche del setting e di attività in seguito al “sentire diversamente” dagli ospiti, a precise loro richieste, in seguito al maturare del gruppo, percepito non solo come somma di individui, ma come entità propria.

Il setting nel corso delle sedute ha subito dei cambiamenti, sempre rimanendo legato a vincoli strutturali, sia per la ricerca (nel secondo anno) di una stanza il più isolata possibile, anche se meno comoda da raggiungere all'interno del centro, sia per la disposizione, all'interno della stessa, ad esempio degli strumenti musicali, dell'organizzazione/divisione dello spazio conseguente all'attività

proposta da me inizialmente e, modificata nel corso dell'attività stessa per esigenze delle persone, delle loro risposte, del loro sentirsi gruppo. Da uno spazio pensato per attività con diverse persone che tenesse conto di molteplici esigenze e che offrisse diversi stimoli, che inizialmente si è rappresentato come un insieme di "isole" si è gradatamente passati, senza nessuna forzatura "unificante" ad uno spazio in cui poter provare diverse esperienze (sensibili, sonore, grafiche, di movimento, etc.) nello stesso momento e da un'unica entità grupपालe. Ciò non significa, omologazione, ma possibilità di sentirsi, provarsi e giocarsi diversamente, allargando i propri limiti e adattandosi ai limiti allargati di un'altra parte del gruppo. La modifica, la diversa disposizione da parte mia, degli elementi di una seduta ha tenuto quindi conto oltre che dell'attività anche della risposta di accettazione o rifiuto o inadeguatezza del gruppo delle volte precedenti. I cambiamenti del setting sono stati apportati anche e soprattutto da ogni componente del gruppo e dal gruppo nel suo insieme. La stanza destinata agli incontri, è divenuta per il gruppo anche la "nostra stanza per i nostri giochi", una struttura cangiante, quasi un vestito da cambiare, da rinnovare, da rendere proprio con il proprio odore o con un profumo particolare e caratteristico che fosse riconoscibile da tutti. L'impossibilità di poter fare foto o riprese video, mi impedisce di rendere più chiaro e visibile anche al di fuori l'evoluzione o semplicemente il cambiamento. Nelle attività strumentali, con la voce, ludiche e di movimento in entrambi i gruppi c'è stata quella che Benenzon chiama posizione del focolare , cioè la tendenza che ha un gruppo, in un contesto non verbale di formare un circolo, disposizione

spaziale che permette di “affrontare le ansie di persecuzione, risvegliate dal contesto non-verbale dalla libertà di espressione. [...] questa posizione tende a restringersi a mano a mano che la seduta procede, fenomeno che io chiamo aggregazione¹⁰¹”.

Per ciò che riguarda le consegne ho interagito con consegne sia verbali, inizialmente, sia non verbali semidirettive invitando con il braccio e con la postura all'attività, sia con consegne non-verbali e non direttive, soprattutto dopo i primi incontri, per una nostra maggiore conoscenza e “intimità”. Queste possono sembrare più difficili da gestire per la maggiore ansia derivate da una amplissima possibilità di interagire, attraverso il suono, con il gruppo e la realtà circostante per l'utente e, per ciò che mi riguarda mi hanno aiutato a gestire meglio la comunicazione del silenzio e a sgombrare il campo da limitazioni, per osservare meglio. Attraverso questi protocolli ho potuto notare l'importanza fondamentale della modalità di consegna che ha inciso poi nella svolgimento e attuazione delle proposte stesse e nello sviluppo delle risposte che possono aprire il dialogo non verbale. Per questo motivo, ho prestato sempre maggiore attenzione a qualsiasi segnale di comunicazione, di ogni risposta-proposta di attività che rivelava, da parte di ognuno, il sentire in modo empatico e il considerarsi facenti parte del gruppo. Se inizialmente ho utilizzato anche consegne espresse verbalmente, nel tempo, il sentirsi forse più rassicurati dall'involucro sonoro, ha permesso che venisse utilizzata dal gruppo una comunicazione il più possibile non verbale e che potesse avere valenze sinestesiche e transmodali e che

¹⁰¹ Benenzon RO., Op. cit., 1997, pag 61

rendesse possibile più ampio e valido il dialogo.

L'uso degli strumenti sonori dell'ambiente da parte mia, il tipo, quali, il perché e le modalità con cui sono stati utilizzati, è un risultato o la causa di una situazione nel laboratorio di musicoterapia. In un momento di esplorazione di gioco sonoro, da ciò che rivedo dai protocolli, è l'uso dello strumento, da parte mia, all'inizio come espressione più individuale, anche se totalmente condizionata dall'ascolto-accoglimento delle varie parti del gruppo, poi come strumento leader e coalizzante e poi, in ultimo, come parte indistinta, ma importante di un unico strumento: il gruppo sonoro. La varietà e l'alternarsi degli strumenti, nelle varie sedute, erano relativi sia a una scelta a priori, sia condizionata dall'andamento delle stesse. Gli strumenti scelti in prevalenza dal gruppo sono stati quelli a percussione in una prima fase: per la facilità della riproduzione sonora, per l'intensità, il timbro e la familiarità con l'oggetto data dal fatto che molti tamburi e altri oggetti sonori sono stati costruiti dalla stessa utenza all'interno del laboratorio come espressione manuale e sonora della personalità. In una seconda fase, raggiunta una maggiore consapevolezza e sicurezza, l'utenza, incuriosita e interessata ha sperimentato e cercato l'espressione attraverso altri strumenti e stimoli musicali. L'espressione vocale come strumento da mettere in gioco, quando è stata utilizzata, mi ha dato la possibilità più diretta di aprire ulteriori modalità di espressione dell'io, non solo riferita alla mia persona, ma soprattutto nel cercare negli altri la possibilità di provarsi armonicamente, cantando. All'inizio questa modalità, non è stata seguita e l'espressione vocale si è notata in giochi

d'aria e corpo, in espirazioni sonore e in esplorazioni dello spazio con la voce.

La modalità di espressione attraverso il suono e le relative modalità sinestesiche sono state per il gruppo varie nel tempo e legate, sia a momenti diversi di stimolazione, sia a una diversa percezione del proprio essere nel setting, passando a una percezione-espressione del gruppo non come somma di individualità, ma come entità con una propria ed unica identità e storia: riuscendo a riconoscersi in un NOI. Dall'espressione corporea, attraverso il movimento-danza nello spazio, dalla creazione grafica, si è notato, attraverso anche l'utilizzo e la comunicazione attraverso i Mandala, all'idea di espressione comune che non fosse una raccolta di diversi disegni, ma una espressione diversa di un'unica e condivisa di una impressione comune.

Come già sottolineato, le proposte di lavoro sono state suggerite o appena accennate in termini di traccia che il gruppo ha sviluppato, elaborato, trasformato.

L'intento cioè, è stato quello di fornire delle opportunità di gioco, di incontro, di scambio dove ognuno ha provato a seconda delle sue possibilità e delle sue capacità, l'obiettivo principale, ad esempio per ciò che riguarda il movimento è, prima ancora di muovere il corpo, quello di sentirlo muovere.

E' stato importante scegliere giochi di diverse tipologie; alternando giochi movimentati ad altri più "tranquilli", giochi che hanno richiesto una precisa coordinazione con altri più semplici, in modo da coinvolgere

ognuno secondo la propria abilità psicofisica.

L'intervento degli stessi partecipanti da una parte, la mediazione mia dall'altra ha facilitato lo sviluppo, la realizzazione del percorso. Si è rivelato come utenti con possibilità motorie siano stati da stimolo per coloro che ne hanno meno e come utenti con una motricità molto inibita o compromessa abbiano potuto contribuire all'attività con proposte originali e ricche di fantasia.

Protocollo 1 aprile 2000

L'incontro si svolge nella stanza che è di solito a noi riservata. Precedentemente ho steso alcuni tappetini a terra , in ordine sparso in modo da occupare uniformemente tutto lo spazio; ho portato anche dei cuscini di polistirolo che possano rendere possibile lo stare seduti anche senza la carrozzella .

Per terra, a metà di un lato della stanza, c'è lo stereo e sul lato opposto ho sistemato tutti gli strumenti che abbiamo. Ho poi nell'armadio grandi fogli e pastelli a cera. Fuori dalla stanza aspetto che arrivino R., S., P. e C. che mi accoglie per prima con grandi sorrisi e suoni di saluto, poi P. accompagnato da R. e infine S..

Mi salutano tutti cordialmente, faccio loro domande chiuse su come stanno e su come hanno passato hanno passato la settimana, in modo che possano rispondermi con la voce (si o no), con un movimento del capo e con gli occhi. R. racconta anche che P. stamattina ha camminato anche con le stampelle aiutato da un educatore. P. annuisce con gesti del capo e con grandi sorrisi.

Aiuto C. a togliersi le scarpe, mentre gli altri ragazzi lo fanno automaticamente. Entriamo come sempre con i calzini, C. e P. scelgono il loro materassino e l'educatore mi aiuta ad accompagnarli senza che possano cadere, anche gli altri si accomodano.

R. mi chiede se cominciamo come le altre volte, vuole sapere all'inizio cosa faremo per "spiegarlo" e aiutare gli altri del gruppo.

Partiamo quindi con il gioco del "respiro": R., come al solito, parte per

prima. Inspira con il naso ed espira con la bocca emettendo una “aaaahhh...” con un suono che arriva dalla pancia; P. poi la segue con una O breve e forte che nel corso del gioco diventa sempre più potente. C. si mette le mani sulla pancia e, dopo aver respirato una breve ah, S. guarda divertita poi inspira ed espira con un soffio impercettibile.

Questa attività ha come obiettivo sia il controllo-percezione di sé, sia il creare un ambiente più accogliente essendo una modalità semplice di giocare, cioè di rapportarsi con le persone e gli oggetti.

Dopo 4 o 5 espirazioni mi alzo, R. e P. continuano ad espirare cantando le proprie vocali. Invito ora a sdraiarsi sui tappetini; accompagnandomi con un movimento del braccio, S. aspetta che tutti siano comodi e poi si sdraia, P. si appoggia al sacco di polistirolo dice ha mal di piede. Ora mi siedo sul tappetino e appoggio le mani sulla pancia respirando profondamente con il naso (non mi preoccupo di spiegare ulteriormente l'attività visto che abbiamo già ascoltato in questa maniera); C. e R. seguono la mia modalità, P. esagera inizialmente forzando il respiro, S. sorride e guarda tutti gli altri compagni nella stanza.

La consegna è di ascoltare con tutto il corpo.

Parte la musica con brani tratti da “The Pearl” di Budd e Eno.

R. chiude subito gli occhi e sento il suo respiro “rallentare”; P. ha una respirazione che si fa meno rumorosa e più calma, dapprima manifesta forse inquietudine, cercando più volte una sistemazione più comoda, poi il suo respiro diventa più lento, infatti le sue mani appoggiate all'altezza del diaframma, segnalano un movimento più armonico. Per tutta la durata del brano osservo i loro volti, ascolto i loro respiri, poi mi sembra di

sentirne uno solo. Dopo 20 minuti circa, abbasso gradatamente la radio fino a renderla muta. Qualche istante di silenzio e invito, parlando quasi sottovoce, a ritornare seduti dopo esserci stirati. R. sbadiglia e contagia C. , S si comporta come un gattino e P. dorme. E' la prima volta che succede nel laboratorio, ma i nostri rumori lo richiamano al gruppo che ora si è ricomposto vicino a me: insieme siamo un cerchio che comprende naturalmente P..

Ci salutiamo come se fossimo tornati da un viaggio; porto all'interno un foglio unico e colori a cera. P. comincia subito tracciando una sorta di onda azzurra al centro del foglio. R., che stavolta non è la prima, lo segue con dei cerchi verdi che fa al di qua e al di là delle onde. C. si esprime con macchie di colore ora grigie ora blu, viola e lilla. S. si fa notare per la sua delicatezza, il colore che usa oggi è inizialmente il bianco (su foglio bianco), poi è un grigio chiarissimo. L'espressione di questo momento è una piacevole sorpresa. I vari disegni sembrano, con i diversi tratti, colori e posizione , essere momenti di uno stesso autore.

Sono anch'io all'interno del gruppo, sul foglio, cercando di azzerare i miei segni e di limitare, se non con interventi marginali.

“Ma che bello, dai suoniamolo!” esclamo e mi rialzo per portare all'interno del cerchio un metallofono, qualche tamburello, uno djembé, battenti , maracas, flauti (preparati e non), campanelli , scatole di legno, fischietti vari, triangoli e uno xilofono costruito da noi con una scatola di legno e delle canne di bambù opportunamente tagliate.

Nel momento di espressione sonora del vissuto emotivo e mediato dal disegno, cerco di essere il più accogliente, incoraggiando le iniziali

“timidezze”, ma tirandomi indietro per poter influenzare il meno possibile. La partecipazione sembra più attiva (forse solo perché più sonora) e più facile da rilevare: come per il disegno da suoni episodici si è passati attraverso diverse ricerche timbriche, a un viaggio – impasto intriso di valenze sinestesiche. P usa come sempre il metallofono e i fischietti vari ora con una delicatezza estrema. L’espressione sonora va gradatamente scemando con uno “schhhh” delicato di S. che ora ha il tamburello e C. che fa rotolare le maracas (sono delle piccole zucche seccate con all’interno i loro semi), producendo un piacevole saluto. P. sembra molto soddisfatto: con il suo strumento ha ricordato alcune semplici melodie o frammenti di queste, a cui si sono aggregati sia sul piano spaziale , sia su quello temporale gli altri componenti del gruppo. Sono anch’io felice, in alcuni momenti i diversi che si rincorrevano, erano un dialogo. Ci diamo appuntamento alla prossima settimana e, dopo l’uscita dalla stanza ci rimettiamo aiutandoci le nostre scarpe.

Protocollo 15 aprile 2000

La piccola palestra (forse anche per i soffitti troppo alti e il rimbombo) mi sembra un ambiente troppo dispersivo, utilizziamo quindi sempre la solita stanza; oggi vorrei proporre musiche che aiutino il gruppo a danzare .

Prima che arrivino i ragazzi la preparo sgombrandola, mettendo sotto le gambe dell’armadio i tappetini; la radio, come al solito al centro di un lato di una parete.

Gli strumenti musicali (piatti, tamburelli, djembè, campanelli vari, legnetti vari, rtc.), sono anche nello scatolone nell'armadio, li sistemo su un piccolo tappetino a fianco, in modo che potremo prenderli comodamente quando li vorremo utilizzare.

Arrivano prima C. e M. sorridenti; C. mi racconta le ultime notizie di casa e del centro. E' una settimana che non ci vediamo, ma dice cose come se ci fossimo confidate dieci minuti prima.

Le chiedo anch'io novità, anche per interrompere i suoi racconti coloritissimi.

Intanto con M. si toglie le scarpe, la saluto e le chiedo del fratello (sono molto attaccati: in alcuni suoi disegni, accanto al suo nome aggiunge quello del fratello), arriva F. accompagnato da un'educatrice, si siede e si fa togliere le scarpe. C'è anche S. che arriva per ultimo, mi ha visto dalla finestra prima quando sono entrata al centro. Senza guardarlo, lo invito a togliersi le scarpe, che poi nasconde sotto la panca con una cura meticolosa.

Entriamo tutti nella stanza, vedo F. e C. piuttosto spaesati, la stanza è quasi vuota gli strumenti e i tappetini non si vedono perché nascosti dall'armadio e fuori dalla loro attenzione.

F. infatti abitualmente, appena entra nella stanza, si siede su un tappetino, incrociando le gambe, oggi gira senza meta; C. mi chiede cosa facciamo oggi intonandomi la canzone con cui avevamo giocato la volta scorsa.

“Oggi si balla!” M. sorride arrossendo, S. si mette con il corpo e con la testa rivolto alla finestra: siamo in un ambiente silenzioso anche esternamente (siamo in campagna), per cui non credo che S. sia distratto,

ma piuttosto che non voglia fare parte subito del gruppo.

I ragazzi si sono disposti in cerchio, ricordando forse una precedente attività fatta con i girotondi.

Parte la musica: danze e ballate celtiche ed io mi unisco a loro; S. gira per la stanza non guardandoci mai direttamente.

Le musiche mettono una certa allegria al gruppo, C. e M. si prendono subito per mano e coinvolgono nella catena anche F. e me.; dopo qualche girotondo a destra e a sinistra, c. ci propone, sempre tenendoci per mano, l'avvicinamento e il successivo allargamento più volte, alzando le braccia quando si stringe il cerchio e abbassandole quando ci allontaniamo. Propongo ora una espressione, che legghi il ritmo della danza ai movimenti delle varie parti del corpo.

Obiettivo di questa attività, non è la memorizzazione di sequenze, ma la capacità di percepirsi nel movimento, di percepirsi nello spazio facendo esercizi motori attraverso giochi con regole (piccole sequenze, il sentirsi parte di un gruppo) e giochi liberi (ogni componente improvvisa la sua espressione della musica); la capacità di percezione e rappresentazione dello schema corporeo; la capacità di un coordinamento corporeo che non è più una capacità solo individuale, ma presuppone una responsabilità collettiva, o meglio, una modalità di socializzazione e di interazione più ampia.

Durante questa serie di danze tutti si divertono e anche F. segue i movimenti sostenuto da C. e da M., C. poi prendendo l'iniziativa rompe il cerchio e si pone come testa di un serpente che saltella nella stanza. M., l'ultima della fila cerca la mano di S. che si fa condurre senza opporre

resistenza. Dopo alcuni giri, saltelli vari, etc., ci ritroviamo ancora tutti in cerchio, S. è con noi tra M. e C. e partecipa con mia emozione e paura (non voglio che le troppe stimolazioni lo innervosiscano e lo facciano sentire inadeguato), fortunatamente la musica finisce. Qualche risata per i piedi che sono stati pestati e un po' di fiatone.

Prendo ora un tappetino e lo sistemo sul pavimento. Gli altri componenti del gruppo fanno lo stesso. Approfitto di questo momento in cui ci sistemiamo per andare a chiamare El.; entra nel gruppo e agli altri non sembra un'intromissione, visto che per tutte le attività della giornata è presente al C.S.E. , anche se non partecipa direttamente. Un'operatrice mi aiuta ad alzarla dal suo passeggino e a metterla sul cuscinone; dopo questa operazione veloce ci sediamo tutti in cerchio.

Propongo una canzone (Il merlo) che il gruppo conosce già e con la quale abbiamo inventato attività diverse.

Obiettivo del cantare queste "gioco" tutti insieme è l'apprendimento della successione temporale degli eventi e, la coordinazione motoria ad esempio, nell'imitare il merlo e le parti che lo compongono. Attraverso questa canzone viene coinvolta anche El., che guarda i suoi compagni e accompagna l'attività con piccole grida e grandi sorrisi. Alla fine della filastrocca - canzone ci salutiamo.

Protocollo 6 maggio2000

Materiale: teli elastici

fettucce elastiche

radio con CD

Arrivano in un gruppo unico C., M., F., S., ed El accompagnati da un educatrice che, dopo aver aiutato i ragazzi a togliersi le scarpe per entrare nella stanza, ci saluta

Una musica in sottofondo che evoca suoni d'acqua accoglie il gruppo (Ocean Surf). Nella stanza, sul pavimento sono sistemati dei tappeti sui quali sono stati disposti teli di tessuto elastico.

Dopo una iniziale sorpresa invito prima tutti a sdraiarsi supino. La proposta è di provare a sentire il peso del corpo, i punti di contatto ed il suolo, come “se fossimo distesi su sabbie morbide e tiepide e provassimo a lasciare la nostra impronta”. L'attenzione è diretta alla globalità del corpo e l'immagine favorisce la sensazione del peso del corpo, dei punti di appoggio.

Poi ognuno, a turno, si sdraia e gli altri compagni imprimono, afferrando e sollevando i lembi del telo elastico, delle lievi oscillazioni a differenti parti del corpo. Soprattutto con E., per la corporatura minuscola e la sua leggerezza, l'effetto di oscillazione è stato rafforzato dalla risposta elastica del telo favorendo la percezione di singole parti del corpo e dei loro confini. Questa attività in cui tutti sono stati nel telo e in cui tutti lo hanno “sorretto” li ha divertiti molto e vorrebbero ripeterla subito.

Siamo in numero pari, propongo ora che il gruppo è ora in posizione seduta e viene diviso in coppie. Ogni coppia si mette in relazione attraverso un fettuccia elastica che tiene in mano ed

incomincia a muoversi con il supporto della musica (A. Testa). L'esperienza di coppia si allarga poi a tutto il gruppo in un gioco ritmico corale. Le qualità elastiche e vibratorie del materiale permettono di allontanarsi e di compiere dei movimenti di ampio raggio senza perdere il contatto, la comunicazione, favoriscono inoltre il passaggio del ritmo e le variazioni del tono muscolare. S. ha giocato dapprima con me, ho rivolto subito l'attenzione alla fettuccia in modo che non si sentisse "attaccato e invaso". Ha partecipato a questa attività, "intessendo una ragnatela" alla quale forse solo casualmente ho contribuito alla costruzione; in questi momenti non ha mostrato segni di insofferenza, non ha digrignato i denti e talvolta è "uscito" con risate eccitate.

La musica continua, ora la situazione sembra più tranquilla; F. e C. lasciano in terra la loro fettuccia, F. si siede subito, poi C.; M. e E. si sono anche loro fermate e M. avvolge la loro fettuccia. S. si avvicina alla finestra. Faccio loro un grande sorriso, aspetto che ritornino in cerchio (è tornato anche S.), cantiamo una canzone di saluto in cui in ogni semplice strofa viene nominata una persona (tra quelle presenti) e a cui tutto il gruppo risponde con dei ciao-ciaoo sempre diversi. Questo saluto ci diverte e ripetiamo il giro qualche volta. Apro la porta della stanza e aspetto che i ragazzi siano tutti usciti e con una educatrice li aiutiamo a rimettersi le scarpe. La canzone di saluto con il mio nome la sento che si allontana con loro nel corridoio.

Protocollo 20 maggio2000

Per le attività di oggi ho messo nella stanza, oltre alla radio, anche diversi tipi, per pesantezza e per colore, di foulardes. Aspetto per poi entrare con loro C., P, S. , R., L. e D.

Dopo i vari accomodamenti, per togliere dalla stanza la carrozza di L. e D. (P. oggi è venuto con le stampelle accompagnato dalla sua educatrice), il gruppo è disposto in cerchio. A turno ognuno lancia in aria un foulard e accompagna il lancio con un suono, fino a un lancio collettivo accompagnato da un suono corale. L'esperienza è ripetuta più volte per consentire la ricerca di una corrispondenza fra il lancio ed il suono.

Parte la musica (Sakamoto), chiedo a ciascuno di appallottolare il foulard in modo tale che possa essere racchiuso in una mano. In un secondo tempo si propone di aprire la mano il più lentamente possibile e di osservare il movimento del foulard che a sua volta a poco a poco si apre tornando alla sua forma originale. Quest'esperienza viene in genere ripetuta più volte spontaneamente da C., P., S., R., attratti da una sorta di effetto magico che la trasformazione del foulard (il movimento, il colore) produce, quasi “un fiore che sboccia” e seguita con attenzione da D. e L.

Dopo questa fase la stessa consegna viene proposta senza foulard con il solo movimento della mano “come se il foulard ci fosse ancora”. Nella fase finale il gruppo si unisce come in un unico grande “organismo” in

un gioco di apertura, di chiusura, di contrazione e di estensione del corpo. L. e D. ne sono all'interno. Il vissuto corporeo comune di questo passaggio alimenta il senso della collettività nell'incontro, nello scambio con l'altro.

Protocollo 13 maggio 2000

Materiale: lucidi, colori (Acquerelli, pennarelli), materiale di recupero, una lavagna luminosa, stereo, strumenti musicali, materassini.

Ho preparato la stanza a noi riservata con materassini (quelli bassi) coperti con lenzuola bianche, nel centro della stanza, sempre su lenzuola, ci sono i colori, batuffoli di cotone colorati, fili di lana, carte veline colorate di diversi colori, sticks di colla e una bacinella con acqua.

Obiettivo delle attività che vorrei proporre oggi è quello di stimolare e migliorare le capacità di coordinamento dell'occhio, della mano e del corpo con attività grafico – pittoriche legate all'ascolto musicale. Queste attività richiedono una maggiore capacità attentiva e di ascolto, non solo individuale , ma soprattutto di gruppo.

Li aspetti fuori, arrivano C., P., S., R., poi D. accompagnati da un'educatrice, che in seguito mi ha aiutato a far sedere nei cuscinoni C. e D..

Dopo esserci tolte le scarpe, entriamo nella stanza tutta bianca ; aiuto P. a sedersi , poi mi accomodo. Qualcuno seduto, qualcuno in

piedi . ma abbiamo assunto molto elasticamente quella che Benenzon chiama posizione del focolare.

Comincio non subito con delle inspirazioni ed espirazioni sonorizzate con le vocali.

Questa attività è già stata proposta e non mi preoccupo di spiegarla

Dopo tre mie espirazioni (delle O) , si unisce P. che dopo due A esplosive gioca anche con O più lunghe; C., toccandosi la gola fa sentire la sua presenza con EEAA e qualche risatina; Sara osserva divertita e sussurra della aa che la stupiscono ogni volta.

Questo momento produce molto velocemente una sorta di rilassamento, stimola la percezione dell'altro e forse dei suoi tempi.

Si siedono anche S. e R. dopo qualche espirazione. Il gruppo è molto incuriosito nel vedere questa disposizione della stanza, dei colori, etc..

Aiuto C. nell'aprire lo stick della colla ; spiego che possiamo pitturare, soffiare, strappare e incollare su dei fogli trasparenti (i lucidi). R. è eccitata e anche S. fa risatine a questa proposta.

Parte la musica con Officium (The Hilliard Ensemble e Garbarek) . Ognuno si organizza: chi cerca le veline e le strappa, chi pasticcia con gli acquerelli (con le dita); P. varia attività svolte precedentemente, ad esempio, facendo dei disegni concentrici, poi bagnandoli con gocce d'acqua e soffiandoci felice per farci vedere com'è bravo. Il suo soffio in certi momenti suona insieme al sassofono;

poi sui fogli bagnati attacca le carte veline colorate. Fine. Passa ad un altro.

R. con i pennarelloni fa dei segni sui lucidi (3). Se all'inizio dovevo offrire il materiale a Sara, ora sono passati circa 8 – 10 minuti e non si sente nessuno che parla, solo le voci del coro e del sassofono. Le lenzuola bianche sono ora coloratissime sia per il colore che per i lucidi appoggiati. Ogni tanto P. si esprime con delle espirazioni sonore sempre più lunghe e meno “irruente”.

D. è seduto nel cuscinone e partecipa soffiando i colori sui lucidi che gli porta R.. I lenzuoli sono pieni di lucidi ormai asciutti, P. sorride soddisfatto. Sposto i colori, l'acqua e accendo la lavagna luminosa abbassando la tapparella

IV.9. Riflessioni

All'interno del progetto sono state elaborate schede di verifica sia per ciascun incontro che per la valutazione globale dell'attività, per una programmazione in itinere, sarebbe - in futuro - opportuno poter

partecipare regolarmente alle riunioni d'équipe del personale educativo del CSE, per poter meglio valutare con gli educatori di riferimento di ciascun utente la modalità di intervento, per conoscere i progetti e gli obiettivi globali, per confrontarsi, per meglio finalizzare il mio intervento e per continuare la fattiva e concreta collaborazione con il personale educativo. E' stato rilevato una necessaria diversificazione di interventi data la specificità e la diversità dell'utenza. A momenti socializzanti di gruppo, sarebbe opportuno accostare maggiori interventi in rapporto duale al fine di ottimizzare il mio intervento, raggiungendo come obiettivo finale una maggiore integrazione del gruppo e delle singole persone.

Uno spazio particolare, all'interno del laboratorio, è stato riservato all'ascolto sia di brani musicali che di suoni di strumenti. La musica ha giocato, all'interno di questa esperienza, un ruolo particolare ed è stata utilizzata a seconda dei momenti, degli obiettivi, dei bisogni. In certi casi è stata introdotta come un accompagnamento, una trama di fondo attraverso la quale riempire silenzi, spazi vuoti che soprattutto all'inizio del percorso possono essere difficili da tollerare. In altri è stata utilizzata come attivazione, stimolo al movimento, all'espressività corporea, come simbolica di movimenti espressivi. In particolari momenti ha avuto l'obiettivo di individuare e di rispecchiare ritmi individuali o di gruppo. E ancora la musica è stata utilizzata per favorire una migliore organizzazione e coordinazione del movimento.

L'utilizzo della musica nel laboratorio mi ha portato a fare una serie di riflessioni e considerazioni e cioè la musica:

- ◆ facilita la percezione corporea
- ◆ aiuta a riempire certi spazi vuoti che potrebbero bloccare, inibire il gruppo non ancora pronto a tollerare la pausa, la non azione, il silenzio
- ◆ i suoni costituiscono come dei fili che garantiscono il mantenersi in contatto, la continuità dell'azione anche se non agita
- ◆ ha funzione di guida e contenimento, nel senso di smorzare l'eccessiva tensione e coinvolgimento, o, al contrario di attivare momenti di caduta della tensione e dello slancio
- ◆ crea l'attesa, segna pause, intervalli che preparano al "linguaggio" del silenzio, che sviluppano le capacità di ascolto
- ◆ favorisce una migliore organizzazione dei movimenti nelle esperienze di coordinamento fra movimento e produzione del suono
- ◆ serve a fornire il tempo e il ritmo al movimento
- ◆ facilita la ricerca di qualità del movimento: lento-veloce-continuo-spezzato
- ◆ è in grado di evocare stati d'animo diversi: allegria- paura -tranquillità etc...
- ◆ suggerisce immagini-evoca sensazioni

All'interno dell'esperienza, a seconda dei casi, dei bisogni, sono stati diffusi due brani musicali differenti come per esempio la musica primitiva con suoni ritmici e prevalenza di tamburi, congas, bongos e musica celtica, con suono melodico e voce solista, arpa, flauto. Ognuno, dopo l'ascolto, è stato invitato a scegliere uno dei due brani. Il

gruppo, a seconda della scelta operata, si è diviso così in due sottogruppi che a turno hanno rappresentato, rielaborato corporeamente i brani musicali. L'esperienza con gli strumenti musicali ha previsto una fase di produzione e di ascolto di suoni dei singoli strumenti (tamburo, triangolo, xilofono). A turno ognuno ha improvvisato dei suoni con uno strumento, gli altri hanno risposto con movimenti, con segni grafici. Ho potuto rilevare come determinati suoni evocano tonalità di colori freddi (verde-azzurro), segni puntiformi, linee discontinue, mentre altri evocano colori caldi di sfumature dall'arancio al rosso, linee curve, rotonde, macchie di colore. Ad esempio il suono del triangolo si traduce molto frequentemente nell'azzurro, nel verde, quello del tamburo nel rosso, nel nero, nel marrone. Anche le risposte motorie si differenziano in rapporto ai suoni, rispetto alle parti del corpo utilizzate, ad esempio il suono del tamburo è percepito generalmente nel tronco, quello del triangolo provoca movimenti degli arti superiori. I dati apparsi segnalano una certa costanza di rapporti (suono/segno, suono/movimento) e sono solo indicativi di alcune relazioni fra le più ricorrenti e accertate.

Le prospettive emerse andrebbero meglio studiate e approfondite con un'adeguata metodologia e campione. Nell'illustrare in linea generale il laboratorio mi sono servita di una serie di esempi per chiarire, gli aspetti operativi, il "che cosa" di questa esperienza. Al "che cosa" è implicito il "come", il modo, cioè, di porgere, di vivere l'esperienza. Una modalità che ha richiesto un ascolto e un adattamento costante ai tempi e ai ritmi del gruppo, tempi "diversi" non solo in

relazione alle difficoltà motorie che in alcuni casi possono non essere così compromesse, ma in rapporto al vissuto di ognuno, alla storia passata. Storia di un corpo poco esperito, abituato ad essere esercitato, un corpo come rivestito da una pelle indurita da esercizi programmati, finalizzati, ripetitivi e dove proposte troppo aperte potrebbero disorientare o essere eseguite come dei “compiti”. La conduzione ha quindi alternato momenti più direttivi con consegne precise, tese a rassicurare e nello stesso tempo a sollecitare la creatività ad altri più liberi con proposte aperte per favorire maggiori spazi di autonomia e di iniziativa. C’è stato un procedere insieme, in un gioco di rimandi, di scambi, di “incastri” dove non sempre è stato facile trovare il “pezzo giusto”. E’ stato importante saper attendere, non forzare l’utente, lasciargli il tempo di esplorare a modo suo la situazione che gli è offerta. Ma al tempo stesso è stato essenziale mettere alla sua portata degli strumenti di evoluzione tra i quali è stato poi libero di fare la sua scelta.

La necessità di un adattamento immediato a una situazione nuova, ricca di aspetti diversi e in continuo movimento, rimette costantemente in discussione il nostro intervento, che in permanenza dovrà rimodellarsi sia a livello delle “tecniche” da proporre, sia a livello dell’approccio relazionale.

Il problema delle tecniche nasce da un approccio alle difficoltà molto prudente ed ha un adattamento estremamente agile, esse vengono scelte spesso in un primo tempo in funzione di una valorizzazione e dell’instaurarsi di un clima di fiducia. L’evoluzione avviene a partire da

due meccanismi, che sviluppandosi in un parallelismo variabile, si influenzano reciprocamente: si ha da un lato la messa in gioco delle potenzialità di azione, e dall'altro il meccanismo affettivo che mobilitando l'interesse svolge un ruolo essenziale nell'integrazione di acquisizioni e competenze.

Dalla sperimentazione sono emerse, di volta in volta, elementi carichi di significato per il soggetto, e il nostro ruolo consiste nel canalizzare, orientare, stimolare l'attività in funzione dell'evoluzione del momento. La nozione di risultato e più precisamente quella di riuscita, si sviluppano a poco a poco da questo insieme e il momento in cui l'utente investe queste nozioni e comincia a prendere in carico i propri progressi segna una tappa importante. Esso entra allora in una nuova fase, più attiva e costruttiva, e spesso l'indipendenza acquisita sul piano dell'azione si ripercuote sul comportamento affettivo.

All'interno del laboratorio ho utilizzato la musica, la danza, il disegno, il movimento come mezzo espressivo e comunicativo mirato all'integrazione psicofisica dell'individuo. Ad esempio attraverso il gioco del movimento ho potuto approfondire l'esperienza, l'esplorazione e l'espressione di stati emotivi profondi. Il gioco e la musica insieme sono stati un potente strumento di consapevolezza ma anche di rappresentazione, di comunicazione, di trasformazione, di possibilità di maggiore integrazione.

Il nostro laboratorio è diventato il luogo simbolico dove le persone, attraverso il movimento hanno “fatto” esperienza delle loro emozioni, delle memorie che abitano il corpo.

Il mio compito è stato quello di comprendere e mettere in connessione i rapporti tra gli impulsi muscolari e l’emotività aiutando l’utente a entrare in contatto con i propri conflitti, con le proprie tensioni. Le tecniche corporee utilizzate hanno mirato a promuovere la consapevolezza interiore e ad armonizzare i processi psichici interiori. Gli utenti, spesso nell’impossibilità di verbalizzare i propri vissuti emotivi, sono riusciti, attraverso il movimento della danza a rappresentare il loro mondo interiore.

Nel laboratorio al CSE i miei compiti sono stati: osservare e decodificare la creatività dell’utente, intervenire attivamente utilizzando strategie finalizzate a ridurre la resistenza dell’utente, a sostenere il controllo delle pulsioni nel rispetto delle regole, fornire strumenti che consentano all’utente di adeguare il prodotto alla sua rappresentazione mentale. Il soggetto sperimenta così una soddisfazione personale che può aiutarlo a rafforzare il suo senso di autostima e di adeguatezza. Il proprio operato può anche essere condiviso rafforzando nel gruppo il senso di appartenenza ad un’esperienza collettiva pur mantenendo ognuno la propria individualità e libertà di espressione.

Non è solo la musica ad essere utilizzata in questo tipo di intervento, ma il suono, inteso nella sua più larga accezione: movimento-ritmo-suono. La musica va qui intesa nella sua accezione

più ampia come complesso suono-essere umano ed il suo utilizzo è diretto verso un'armonizzazione della personalità dell'individuo.

Nell'individuazione dell'identità sonora dell'utente l'operatore apre la via ad uno spazio comunicativo. Nell'attività che ho svolto ho utilizzato il suono in vari modi e con differenti finalità: da un lato la fruizione di stimoli musicali ha suscitato emozioni e sensazioni, dall'altra il linguaggio musicale ha favorito l'espressione e la comunicazione diretta di uno specifico linguaggio emotivo. La musica ha permesso agli utenti del laboratorio di vivere emozioni basate sulla rievocazione e il ricordo.

La partecipazione ad attività musicali come cantare, suonare strumenti e muoversi a ritmo di musica ha costituito esperienza positiva che ha indotto sensazioni di benessere e di successo, comportamenti casuali e senza scopo hanno acquistato senso in una struttura ritmica musicale, i soggetti ipoattivi ed eccitati si sono riequilibrati nell'interpretazione dinamica di brani.

BIBLIOGRAFIA

A.A.V.V., *IL Vocabolario italiano-latino*, Castiglioni Mariotti, 1978

A.A.V.V., *La musicoterapia in Italia: problemi e prospettive*, Cittadella, Assisi, 1977

Alvin J., *La musica come terapia*, Armando, Roma, 1979

Alvin J., *Terapia musicale. Dalle origini della musica come mezzo magico di guarigione alle moderne applicazioni della musica nel trattamento medico*, Armando, Roma, 1966

Anzaldi L., S. Bella, A. Bolzoni, M. Castiglioni, D. Demetrio, A. Ghedini, S. A. Rossetti, *L'educatore auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni di aiuto*, Unicopli, Milano, 1999

Balzan A., Oriani P. G., Bonanomi C., Pecorari G., *Musica Relazione Integrazione*, Stefani G. (a cura di), Clueb, Bologna, 1991

Barbarino R., e altri, *Considerazioni su: dialogo sonoro, espressione corporea ed esecuzione musicale*, in *Musica & Terapia*, vol III n°2, Ugo Boccassi, Alessandria, 1995

Barone N., *Musicoterapia handicap e integrazione*, ANFFAS,

Monopoli, 1990

Bellisario L., *Gioco e simbologia degli affetti. Aspetti relazionali della comunicazione ludica*, A. Guerini e Associati, Milano, 1988

Benenzon R., *Manuale di Musicoterapia*, Borla, Roma, 1983

Bertin G.M., M. G. Contini, *Costruire l'esistenza, il riscatto della ragione educativa*, Armando, Roma, 1983

Bertolini P. *Dizionario di Pedagogia e Scienze dell'Educazione*, Zanichelli Bologna, 1996

Bertolini P., L. Caronia, *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, La Nuova Italia, Firenze, 1998

Bertolini P., *L'esistere pedagogico*, La Nuova Italia, Milano, 1996

Bertolini P., *Per una pedagogia del ragazzo difficile*, Malipiero, Bologna, 1965

Bettelheim B., *Un genitore quasi perfetto*, Universale Economica Feltrinelli, Milano, 1998

Bianchi G., *Educazione col suono e con la musica*, Essegimme, Milano, 1985

Bondoli A. (a cura di), *Il bambino, il gioco, gli affetti*, Juvenilia, Bergamo, 1990

Bruner J. S., Jolli A., Sylva K., *Il gioco*, Armando, Roma, 1981

Bruner J. S., *La ricerca del significato: per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992

Buytendijk F. J. J., *Il gioco ed il suo significato*, Revista de Occidente, Madrid, 1935

Cabutto M., *La Musicoterapia*, Xenia, Milano, 2000

Caillois R., *Les jeux et les hommes*, 1967

Callari Galli M., (a cura di), *Voglia di giocare*, Angeli, Milano, 1978

Canevaro A., *Handicap e scuola*, La Nuova Italia Scientifica, Firenze, 1983

Cerlati P., Albarello D., *Abitare i suoni. Trenta progetti per musica e movimento per ri-cercare il "pensiero del corpo"*, PCC, Assisi

Cerlati P., *Cantare la vita*, PCC, Assisi

Contini M., F. Frabboni, A. Genovese, *Impegno e conflitto*, La Nuova Italia, Firenze, 1999

Dal Lago A., Rovatti P. A., *Per gioco. Piccolo manuale dell'esperienza ludica*, Cortina, Milano, 1997

Dalcroze E. J., *Il ritmo, la musica, l'educazione*, ERI, Torino, 1986

Dogana F., *Suono e senso*, FrancoAngeli, Milano, 1984

Dogana F., *Dalle sinestesie alle qualità espressive*, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano

Fink E., *Oase des Glücks. Gedanken zu einer Ontologie des Spiels*, D, 1957

Fink E., *Spiel als Weltsymbol*, D, 1960

Ferster G. B., *Il bambino autistico*, in *Psicologia Contemporanea*, n. 4, luglio 1974

Forgas J. P., *Comportamento interpersonale. La psicologia*

dell'interazione sociale, Armando Editore, Roma, 1997

Foti, Rocca, *Decalogo sull'ascolto del minore vittima o potenziale vittima dell'abuso*, *MinoriGiustizia* (a cura di) n. 1/95

Galimberti U., *Psichiatria e fenomenologia*, Feltrinelli, Milano, 1979

Genovesi G., *Il gioco. Significato dell'atteggiamento ludico nel processo educativo*, Le Monnier, Firenze, 1976

Goitre, *Cantar leggendo. Canti classici e popolari a due e tre voci*, Suvini Zerboni, Milano, 1991

Groos A., *Das Spiel*, Tubinga, 1922

Hall S., *Recreation and Reversion*, 1915

Hirsch TH., *Musica e rieducazione*, Armando, Roma, 1977

Huizinga, *Homo ludens*, Einaudi, Torino, 2000

Hulsegge J., Verheul A., *Snoezelen Another world*, ROMPA, 1998

Hutchinson R., Kewin J., *Sensations & Disability*, ROMPA, 1997

Iori V., *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*, La Nuova Italia, Firenze, 1996

Kaiser, *Genius ludi: il gioco nella formazione umana*, Armando Editore, Roma, 1995

Klein M., *La psicoanalisi dei bambini*, Martinelli & Giunti, Firenze, 1970

Knill e Knill, *Motricità e musicoterapia nell'Handicap*, Erickson,

Kohut, *Il ruolo dell'empatia nella guarigione psicanalitica*, in *La cura psicanalitica*, Boringhieri, Torino, 1986

Kramer E., *Arte come terapia*, La Nuova Italia, Firenze, 1977

Lorenzetti L. M., *Linee per un'analisi della cultura scolastica e dell'educazione musicale*, in A.A.V.V., *La Musicoterapia in Italia, problemi e prospettive*, Cittadella Editrice, Assisi, 1977

Miller P. H., *Teorie dello sviluppo psicologico*, Il Mulino, Bologna, 1994

- Mongardini C., *Saggio sul Gioco*, FrancoAngeli, Milano 1989
- Neppi E., *Soggetto e fantasma: figure dell'autobiografia*, Pacini, Pisa, 1991
- Nordoff P., Robbins E., *La musicoterapia per bambini handicappati*, FrancoAngeli, Milano, 1982
- Piatti M., *Disturbi dell'apprendimento e musica*, La Cittadella, Assisi, 1985
- Piatti M., *Pedagogia della musica*, Clueb, Pisa, 1991
- Polster E., *Ogni vita merita un romanzo. Quando raccontarsi è terapia*, Astrolabio, Roma, 1988
- Postacchini P. L., e altri, *Lineamenti di musicoterapia*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1997
- Postacchini P. L., Piatti M., *Musicoterapia: metodi, tecniche, formazione in Italia e in Europa*, PCC, Assisi, 1991
- Postacchini P. L., Mancini M., Manarolo G., Bonanomi C., *La*

formazione in ambito musicoterapico: lineamenti per un progetto di modello formativo, in *Musica & Terapia*, Quaderni Italiani di Musicoterapia, Ugo Boccassi, vol. 3, n. 2, Genova, 1995

Postacchini, P. L., *La musicoterapia tra espressione e regolazione delle emozioni*, in Ricci Bitti P. E. (a cura di), *Regolazione delle emozioni e arti-terapie*, Carocci, Roma, 1998

Rossena R., *Ricicla in musica*, Demetra, 1995

Sartre J. P., *Visages*, Boringhieri, Torino, 1943

Sberna, *Giochi Psicopedagogici*, Clueb,

Schieffelin B., Ochs E., *Micro-macro Interfaces. Methodology in Language Socialization Research*, paper presented in Special Session "Methodology in Psychological Anthropology, American Anthropological Association annual meetings, Phoenix (AZ), 1988

Schneider M., *Il significato della musica*, Rusconi, Milano, 1970

Spenser, *Principi di psicologia*, 1870-72

Spinelli B., *Stimolazioni multisensoriali in ambiente Snoezelen in pazienti con esiti di coma*, A.A. 94-95

Strobino E., Vineis D., *Il teatro del ritmo. Voce Corpo Strumenti Oggetti*, PCC, Assisi

White M., *La terapia come narrazione*, Astrolabio, Roma, 1992

Willson M., *Terapia Occupazionale. Manuale per operatori della riabilitazione psichiatrica e psicosociale*, Red Edizioni, Como, 1994

Winnicott D. W., *Gioco e realtà*, Armando, Roma, 1983

Winnicott D. W., *Transitional object and transitional phenomena*, in *International Journal of Psychoanalysis*, n. 34, 1953

Zani B., Selleri P., Davis D., *La comunicazione. Modelli teorici e contesti sociali*, NIS, Roma, 1996

Zanobini, Usai, *Psicologia dell'handicap e riabilitazione*, FrancoAngeli

Zerboni Mocchi G., *Musica per gioco*, Amministrazione provinciale di Pavia, Pavia, 1991

Zucchini G. L., *Musica e handicap. Musicoterapia e tecniche psicomusicali per l'integrazione degli alunni handicappati*, La Scuola, Brescia, 1989

Zucchini G. L., in A.A.V.V., *La Musicoterapia in Italia: problemi e prospettive*, Cittadella, Assisi, 1977

Zucchini G. L., *Attività di gioco, creatività, terapia musicale*, La Scuola, Brescia, 1985

DISCOGRAFIA

A.A.V.V., *Redhot + Rio*, RedHot Antilles, 1996

A.A.V.V., *Jazz Piano*, PPL, London, 1998

A.A.V.V., *Merengue Only*, Disky Communications Europe B. V., Holland, 1997

A.A.V.V., *Voci indigene*, Finis Terre, 1998

A.A.V.V., *Le più belle canzoni dello Zecchino d'Oro*, CGD 1991

Bach Johann Sebastian, *Concerti Brandeburghesi n. 2, 4, 5*, Tring, Verona, 1996

Baker Chet, *Jazz 'round midnight*, Verve Poligram, France, 1990

Bregovic' Goran, *Song Book*, Mercury Universal, France, 2002

Buena Vista Social Club, *Buena Vista Social Club*, World Circuit, 1997

Cheikh lô, *Né la thiass*, Sensible Records Ishtar, Milano, 1996

Debussy Claude, *Images, Preludes à l'après midi d'un faune*, Istituto Geografico De Agostini, 1993

Einaudi Ludovico, *Eden roc*, Ricordi, 1999

Enya, *Paint the sky with stars*, Warner Music, UK, 1997

Enya, *A day without rain*, Warner Music, UK, 2000

Budd Harold/Eno Brian, *The Pearl*, EG Records, 1984

Evora Cesaria, *Best of*, LusAfrica Sony Music, 1998

Evora Cesaria, *São vicente di longe*, LusAfrica, 2001

Gordon David & Steve, *Sacred spirit drums*, USA, 1996

Hancock Herbie, *Dizionario Enciclopedico del Jazz*, Armando Curcio Editore, 1991

Handel George Frideric, *6 Concerti Grossi, op3, The English Concert, Trevor Pinnock*, Archiv Produktion, Hannover, 1984

Horowitz Vladimir, *Horowitz Recital*, CBS Inc., Austria, 1987

Jay Stephen, *Africa Drum, Chant & Instrumental Music*, Explorer series, France 1976

Kayah e Goran Bregovic', *Kayah i Bregovic'*, Zic Zac Music Company, EU, 1999

Manu Chao, *...proxima estacion... Esperanza*, Virgin, France, 2001

Manu Chao, *Clandestino, esperando la ultima ola...*, Virgin, France, 1998

Morricone Ennio, *La Leggenda del Pianista sull'Oceano*, Sony Music, Italy, 1998

Moussorgsky Modest, *Pictures at an exhibition*, Wiener Philharmoniker dir. André Previn, Germany, 1986

Mozart Wolfgang Amadeus, *Concerto N° 19 K.459 concerto du Couronnement N°1 in Fa Maggiore*, Classica Licorne 1992

Mozart Wolfgang Amadeus, *Concerto per pianoforte N°9 in Mi bem. Maggiore, K 271*, Point Production, 1992

Mozart Wolfgang Amadeus, *Concerto per corno e orchestra N°1 in Mi Maggiore K.412*, Point Productions, Holland 1992

Nyman Michael, *La leçon de Piano*, Virgin, 1993

Petrucciani Michel, *Jazz & Dintorni*, Decibel Trading s.r.l.,
Lainate, 1994

Piazzolla Astor Quinteto, "*Selection*", Promo Sound AG, 1996

Ravel Maurice, "*La valse*", Wiener Philharmoniker dir. André
Previn, Germany, 1986

Rodriguez Amalia, *The Art of Amalia*, Hemisphere, 1998

Sakamoto Ryuichi, *Cinimage*, Kab America, inc., Sony Music,
1999

Shankar Ravi & Glass Philip, *Passages*, Saira Music 1990

Shanty Oliver & Friends, *Well Balanced*, Sattva Music,
Germania, 1998

Speaks Almeta, *Blues & Spiritual*, Libera Informazione
Editrice, 1998

Sting, *...all this time*, A&M Records, 2001

Testa Antonio, *Senza tempo nel tempo*, Hic Sunt Leones, Milano, 1994

The Bulgarian Voices “Angelite”, feat. Huun-huur-tu & Sergey Starostin, *Fly, fly my sadness*, Jaro, Bremen, 1996

The Tallis Scholars, *Christmas Carols and Motets*, Gimell Records Oxford England, 1992

Williams John, *Schindler’ List*, MCA Records, Germany, 1993

Wisky trail, *Dies Irae*, Libera Informazione Editrice, 1997

Us 3 broadway & 52nd, *US3*, Capitol Records, 1997

Vangelis, *Blade Runner*, WEA International Inc., Germany, 1982

Vella Marc/ Drame Adama, “*Continents*”, Indigo 1992

SUGGERIMENTI

AfriKa, Sound of wild Africa, Zetterlung & co, Svezia, 1998

Ocean Surf, Timeless and Sublime, Solitudes, Canada, 1995

Sounds of the dolphin, Madacy Music Group, Watford, 1994

Beautiful Songbirds, Madacy Music Group, Watford, 1994

Thunder Storm, Countdown Music, Holand, 1996