

CMT

**CENTRO DI MUSICOTERAPIA –Studi e ricerche
SCUOLA TRIENNALE DI MUSICOTERAPIA**

**LA MUSICOTERAPIA IN AMBITO
SCOLASTICO**

**SCUOLA MEDIA STATALE PER CIECHI – MILANO
UNA REALTA' DI INTEGRAZIONE**

RELATORE : Prof.ssa Rossella FOIS

TESI DI DIPLOMA DI : Raffaella ROSSINI

Per contatti: dositeaella@yahoo.it

ANNO 2011

INDICE

INTRODUZIONE

Da insegnante di pianoforte a musicoterapista	4
---	---

CAPITOLO PRIMO

La Scuola Media Statale per Ciechi di Milano

1. La storia della scuola.....	10
2. Il progetto educativo-didattico.....	14

CAPITOLO SECONDO

Musicoterapia e integrazione

1. Handicap e integrazione: una lunga storia legislativa.....	18
2. Handicap e integrazione: valorizzare le potenzialità.....	21
3. La musicoterapia all'interno dell'autonomia scolastica e del POF...	24

CAPITOLO TERZO

Il setting in musicoterapia e in ambito scolastico.

1. La funzione dell'insegnante nell'apprendimento.....26
2. Handicap e musica nella mia classe di pianoforte: esperienze didattiche e umane.....30
3. La storia di C., un caso di plurihandicap.....40

CAPITOLO QUARTO

Musicoterapia e didattica

1. Influenze della musicoterapia sulla pratica strumentale.....50
2. L'apprendimento come esperienza affettivo-cognitiva.....55
3. Dalla parte dell'insegnante: la capacità di comunicazione. Sogni, aspettative, difficoltà.....58

SEDUTE.....63

BIBLIOGRAFIA.....75

INTRODUZIONE

Da insegnante di pianoforte a musicoterapista.

La mia vita di bambina si è svolta in mezzo alle note e alle intense emozioni provocate dalla musica. Mia madre era insegnante di pianoforte e mio padre un grande appassionato di musica, in particolare d'opera lirica.

Ho perciò respirato, fin dai primi anni di vita, l'amore per quest'arte. L'immersione sonora nella quale mi sono ritrovata, evidentemente, è stata benefica. Ascoltavo e osservavo la mamma che suonava in modo così fluido e naturale con la certezza che un giorno avrei potuto fare anch'io la stessa cosa. Suonare mi sembrava la cosa più bella che potesse capitare ad una persona nel corso della vita!

Ancora oggi il linguaggio musicale è per me il canale preferenziale di comunicazione e non riuscirei a pensarmi senza la presenza dei suoni e del pianoforte. Anche l'apporto culturale di un mio amatissimo zio, quasi una figura genitoriale, grande amante di musica e pittura, è stato determinante nella scelta di questa professione.

Ho intrapreso, così, dall'età di sette anni lo studio di questo strumento e dal 1981, anno del mio diploma, lo insegno a grandi e piccoli.

Ho suonato in pubblico per dodici anni in varie formazioni di musica da camera e all'inizio della carriera ho lavorato nelle scuole civiche e negli istituti magistrali statali, per poi proseguire, dopo qualche anno,

nelle scuole medie statali ad orientamento musicale dove sono a tutt'oggi.

Ho incontrato migliaia di ragazzi, che ricordo non sempre per nome, ma sicuramente per identità sonora e modo di esprimersi allo strumento. Attraverso la musica sono entrata in contatto profondo con i miei allievi che mi hanno a loro volta insegnato molto sulle condotte umane e sulle tecniche d'insegnamento che ogni volta vengono da me modellate "ad personam".

Ogni studente è un mondo a sé che rende questo mestiere sempre molto interessante perché vario e non sottoposto al logorio inevitabile del tempo e dell'esperienza. Anche il repertorio vastissimo per pianoforte ha fatto in modo che non subissi la noia della ripetitività.

Ancora oggi, dopo tanti anni di lavoro, quando entro in classe sono animata da entusiasmo e dalla certezza che solo attraverso "l'affetto," inteso come processo cognitivo, e la passione, posso trasmettere il mio sapere musicale¹.

L'educazione è una relazione asimmetrica sul piano delle competenze, ma assolutamente paritaria sul piano esistenziale. È necessario perciò, da parte del docente, mantenere un clima di serenità, attenzione e ascolto funzionali al percorso cognitivo, lasciando spazio alla valorizzazione della persona anche nella diversità e al problem-solving.

Inoltre il mio interesse da giovane anche per gli studi di psicologia, che non ho potuto intraprendere dopo il liceo, mi ha fatto avvicinare gradualmente alla musicoterapia, disciplina che abbraccia molti ambiti, da quello psicodinamico e psicoanalitico a quello sociologico, musicale, medico, neurologico e socioculturale.

¹ cfr. Imbasciati A., *Affetto e rappresentazione*, Franco Angeli, Milano 1991.

Infine in due scuole medie mi sono “imbattuta” con l’handicap e con la mia mancanza di preparazione ad affrontarlo. Appena arrivata nella prima, la S.M.S. di Via Cisalpino in Milano, sono stata contattata dagli educatori del centro per disabili gravi “Pini”, annesso al comprensorio della mia scuola. Grazie al loro interesse per la musica, abbiamo progettato degli incontri fra i nostri allievi strumentisti e i loro disabili.

L’impatto con tanta sofferenza, all’inizio, ha creato a me e a parecchi nostri studenti un disagio che pian piano è andato dissolvendosi nel constatare quanto la nostra presenza, in qualità di musicisti, e la fruizione dal vivo della musica potesse in qualche modo generare entusiasmo e quasi rianimare questi ragazzi tanto sfortunati. I suoni generavano gioia e aprivano alla relazione e all’accompagnamento ritmico. Molti di loro emettevano suoni vocali o battiti di mani e piedi.

I nostri incontri generavano sempre più allegria e rafforzavano legami amicali fra i nostri studenti musicisti e i disabili.

Ognuno interagiva umanamente e musicalmente e in breve tempo si era creato un unico gruppo solidale e compatto al punto che a fine anno era stato possibile mettere in scena una rappresentazione musicale con l’accompagnamento di semplici danze.

In questa situazione avevo sperimentato per la prima volta il potere terapeutico e trascinate della musica in grado di abbattere le barriere di qualsivoglia tipo, di creare l’accettazione incondizionata dell’altro e la solidarietà. Quest’esperienza si è ripetuta per diversi anni, in modo sempre più stabile e adeguato alle situazioni che si venivano creando di volta in volta. Questi incontri hanno arricchito molto il mio bagaglio umano e professionale e sono stati interrotti solo dal mio nuovo trasferimento alla S.M.S. Franceschi.

In questa scuola, poco dopo il mio arrivo, mi è stato chiesto di accogliere nelle mie lezioni collettive di musica d'insieme un'allieva autistica. Allora non avevo la minima idea di che cosa fosse questa psicosi e non avevo letto i libri della Tustin né ascoltato le lezioni della dott.ssa Boccardi o del prof. Suvini.

La presenza troppo silenziosa e la mancanza di qualsiasi reazione ai suoni o alle parole mi mettevano in seria difficoltà. Capivo che il mio intuito di mamma e la mia esperienza d'insegnante di strumento servivano a poco, bisognava trovare altre soluzioni didattiche.

Era necessario intraprendere nuovi studi musicali che mi permettessero di affrontare l'handicap in modo più consapevole e mirato.

Era il settembre del 2006, quando sono entrata a far parte degli allievi di musicoterapia del CMT.

Ora ripenso con affetto a quel silenzio ostinato dell'allieva autistica che mi ha permesso di accostarmi ad un percorso musicale alternativo ed entusiasmante dove il suono non è più il risultato di bravura tecnica o interpretativa ma potente mezzo di relazione terapeutica.

Dopo un anno dall'inizio degli studi di musicoterapia, grazie all'appoggio e alla sensibilità della Preside, ho potuto fare la mia prima esperienza di conduttrice di sedute di musicoterapia con due allieve particolarmente interessate alla musica, una con un lieve ritardo, l'altra normodotata, ma affetta da una leggera depressione e da sfiducia nelle proprie capacità.

Gli incontri si svolgevano una volta alla settimana, sempre nello stesso orario, e io potevo disporre in un'ampia aula di un pianoforte, di un'arpa celtica, strumento che ha suscitato grande interesse nelle allieve, e di molti strumenti a percussione.

Ho cercato di mettere in pratica quanto appreso in un anno di lezioni teoriche e di seminari alla scuola del CMT.

Mi sono posta tre obiettivi essenziali:

- migliorare la vita di relazione delle allieve;
- sbloccare le abilità percettivo-motorie attraverso la pratica strumentale;
- incrementare il comportamento attentivo.

All'inizio le sedute riguardavano la scoperta degli strumenti musicali attraverso libere improvvisazioni, poi si è passati a creazioni di brevi brani musicali in un clima gioioso e d'interazione fra le due ragazze e me.

A quest'attività principale si è aggiunta quella vocale, ritmica e corporea a suon di musica.

Con il trascorrere del tempo, le scelte musicali si sono fatte più consapevoli con richiesta di verbalizzazione di quanto avvenuto in seduta e con un miglioramento, da parte d'entrambe le allieve, dell'attenzione e della socializzazione, con un abbandono della timidezza da parte di una e delle stereotipie da parte dell'altra.

Quest'esperienza mi ha rafforzato nella convinzione che i miei studi erano quanto stavo da tempo cercando.

Alla fine dell'anno scolastico, si è liberata una cattedra di pianoforte nell'unica scuola di Milano dove lo studio dello strumento è aperto anche ai disabili. Ho chiesto il trasferimento e nel settembre 2008 sono entrata a far parte del corpo docenti della S.M.S. per Ciechi di Via Vivaio 7, a Milano.

Questo è il percorso professionale grazie al quale mi sono accostata all'handicap e agli studi di musicoterapia.

Trovo giusto tuttavia rivelare, seppur con difficoltà e un certo pudore, la ragione più profonda e umana di queste mie scelte: nel dicembre del 1991 ho perso, dopo tre giorni dalla nascita, causa un grave difetto cardiaco, Giulia, la mia prima figlia.

Nella disperazione di un evento tanto impreveduto, quando sono riuscita ad accettare questo lutto, ho fatto a me stessa la promessa di occuparmi di bambini o ragazzi sofferenti per ritrovare in loro quella figlia che non ho mai potuto abbracciare.

Ogni giorno Giulia è nei miei pensieri e ora, quando incontro i genitori dei miei allievi disabili, tocco con mano quella ferita mai richiusa che mi permette però di dedicarmi a questi problemi con tanta passione e con quel credo che non avrebbe potuto esserci se non avessi dovuto superare, tanti anni fa, il tunnel del dolore.

Non è un credo religioso ma laico che racchiude una certezza: la musica scuote nel profondo, apre all'emozione e per questo è capace di operare cambiamenti profondi e curare.

Nell'aprile del 1993 ho potuto diventare di nuovo mamma e la presenza di Cecilia nella mia vita è l'altro motore del mio operare. Essere madre mi ha permesso di ritrovare me stessa in una dimensione appagante. Mi ha dato anche una grande energia da spendere e soprattutto mi ha resa più duttile e capace di guardare gli eventi in una prospettiva più ampia.

CAPITOLO PRIMO

La Scuola Media Statale per Ciechi di Milano: una realtà d'integrazione

1. La storia della scuola.

Ho appena ripreso servizio nella scuola dove ero già stata per un anno dieci anni prima.

Entrando, ammiro la ristrutturazione di questo edificio antico e maestoso, fatta nel pieno rispetto dello stile originario. Fra queste logge e questi porticati si respira un'aria antica, ricca di storia ma anche d'innovazione perché questa è una scuola particolare, dove tradizione, sperimentazione e ricerca complementano un'organizzazione didattica complessa. Percorro le scale che mi portano alla mia aula al secondo piano e tanti pensieri e ricordi si accavallano nella mente.

Ho molte aspettative in quanto questa è proprio la scuola alla quale ho desiderato dedicare gli ultimi anni della mia carriera e dove vorrei mettere in pratica non solo la mia esperienza d'insegnante di pianoforte ma anche e soprattutto quella di musicoterapista, professione appresa negli ultimi anni al CMT.

Sento un vociare sommesso e un brusio di fondo come sempre in qualsiasi edificio scolastico. Appena arrivo al piano, sulla sinistra, si apre un lungo, ampio corridoio, sul quale si affacciano alcune classi.

Il corridoio è vuoto e in quel momento divento testimone del gioco di due ragazze, una disabile ed una normodotata, che stanno per sfidarsi in una corsa. Si guardano negli occhi, sorridono, danno il via e arrivano in fondo al corridoio ridendo. Una delle due ragazze è su una sedia a rotelle, l'altra corre con le sue gambe, ma entrambe, nel loro gioco, si sono dimenticate dell'handicap e si stanno divertendo.

Nel cogliere l'episodio non immagino che Carla e Giulia sarebbero diventate in quell'anno mie allieve e quella loro amicizia fatta di complicità, sorrisi e tanti gesti spontanei mi avrebbe sempre stupito e commosso. Non avevo mai vissuto in un ambiente dove diversità e normalità si mescolano con tanta naturalezza.

Ogni giorno, girando nei corridoi, noto sempre i piccoli gesti con i quali quest'umanità eterogenea di ragazzi si rapporta. Io stessa mi accorgo di essermi abituata a considerare l'handicap come una sorta di "caratteristica" che può essere una risorsa per tutti.

Per me significa adattare il mio modo di lavorare in maniera più consona alle caratteristiche e potenzialità di tutti in un'utile convivenza. Lavorare con i ragazzi disabili vuol dire mettere in discussione i propri schemi mentali e didattici, ricercare nuove strategie e ripensare l'educazione, ridefinendo il concetto di una cultura fatta di programmi e mete da raggiungere, di canoni estetici e mentali.

E' mettersi in gioco ogni giorno in una sfida continua, lavorando soprattutto sulle parti "sane" con il fine di restituire al ragazzo handicappato i suoi desideri e sogni, attraverso il gioco, l'immaginazione e la creatività nel recupero di se stessi. In questi tre anni ho incontrato allievi affetti dalla sindrome di Down, da ritardi mentali, da ipoacusie e da ipovedenza.

Con ognuno ho praticato un percorso didattico “ad personam”, decidendo di volta in volta di accompagnarli alla scoperta di uno strumento attraverso libere improvvisazioni in stile benenzoniano. Nella mia aula troviamo un armadio con molti strumenti a percussione: tamburi, nacchere, bastoni della pioggia, metallofoni, oceandrum, triangoli, una tastiera elettronica e un pianoforte tradizionale.

La scuola media per ciechi ha sede presso l’Istituto dei Ciechi di Via Vivaio 7, nel cuore di Milano. Ne occupa una parte dell’ala sinistra (un pian terreno e due piani, più il giardino per le ore di ricreazione) e la sua storia è indelebilmente intrecciata a quella dell’Istituto.

Questa istituzione è nata e cresciuta legata alle vicende della nostra città e dei milanesi che lo hanno voluto e sostenuto a partire dal 1840, anno della fondazione per opera di Michele Barozzi.

La nobiltà ottocentesca era particolarmente generosa nel sostenere opere di beneficenza. All’inizio l’Istituto si occupa non solo del ricovero e dell’assistenza dei Ciechi, ma anche del loro inserimento sociale. Nel 1864 viene adottato l’alfabeto “Braille”, destinato ad avere tanta importanza nell’istruzione dei non vedenti. In seguito anche Augusto Romagnolo, precursore della moderna tiflopedagogia, darà il suo prezioso contributo. La sede fu progettata dall’architetto Giuseppe Pirovano ed edificata in seguito ad un importante lascito, nel 1885, per opera del conte Gianpietro Cicogna. La dislocazione si rivela particolarmente adatta in quanto molti ospiti non vedenti, di professione musicisti, potevano così recarsi agevolmente ad ascoltare i concerti che si tenevano per lo più nel centro di Milano. L’imponente edificio, ispirato al modello architettonico dell’Institut National Des Jeunes Aveugles di Parigi, ospita vari laboratori, aule di musica, un salone dei

concerti, restaurato da poco, ed una chiesa, nonché le stanze per ospitare gli allievi disabili.

Furono assoldati decoratori dell'Accademia di Belle Arti di Brera e pittori, quali Stocchetti e Brambilla, per dare lustro al salone dei concerti. La costruzione dell'Istituto fu inaugurata nel 1892 e al suo interno troviamo un ricco patrimonio costituito da centinaia di opere d'arte, dipinti e sculture, grazie a donazioni. Inoltre esiste un ricco archivio storico e il Museo Braille, unico in Italia nel suo genere. Infine ricordiamo la Quadreria, con più di duecento ritratti di benefattori eseguiti da noti pittori d'epoca fra il 1843 e il 1968. Ora l'Istituto si è trasformato in un centro di ricerca e consulenza pedagogica e formativa per non vedenti.

Al suo interno vi è anche una casa famiglia per anziani e in futuro si prevede un pensionato per universitari.

Nel 1939 l'attuale scuola media, nella quale insegno, nacque come scuola di avviamento professionale per non vedenti con il laboratorio di vimini, la falegnameria e il maglificio, nel 1962 è diventata scuola media dell'obbligo per Ciechi e dal 1975 si è trasformata in scuola media integrata per allievi non vedenti, ambliopi e vedenti.

Negli anni '70, con le leggi che stabiliscono l'inserimento e integrazione scolastica, i ragazzi ciechi lasciano gli Istituti e vengono così inseriti nelle scuole di tutti. Inoltre da qualche anno la scuola media di via Vivaio accoglie anche giovani affetti da altri tipi di handicap.

Infine dal 1979 è anche una scuola di orientamento musicale, in quanto tutti gli allievi disabili e non, attraverso lo studio dello strumento, divenuto materia curricolare, approfondiscono la conoscenza della musica. La lezione di strumento in tal modo viene inserita nella struttura oraria della scuola che risulta a tempo pieno.

2. Il progetto educativo didattico.

Nel Piano dell'Offerta Formativa (POF) si enuncia che questa scuola “attua al suo interno un progetto di integrazione educativo-didattica volta a garantire condizioni di maturazione e di apprendimento adeguate a ciascun allievo.”

Il minorato della vista si trova così a vivere e operare in un contesto nel quale è sollecitato a partecipare attivamente in quanto trova un ambiente idoneo e predisposto a fornirgli tutti gli strumenti adatti alla sua maturazione.

Lo stesso avviene anche per altri tipi di handicappati che sono supportati dalla presenza di insegnanti specializzati di sostegno, educatori e tirocinanti dei corsi polivalenti, da supporti didattici e dall'azione combinata di tutti i docenti del Consiglio di Classe.

Il ragazzo normodotato, da parte sua, impara invece a conoscere, attraverso il contatto quotidiano, problemi diversi dai propri ai quali tuttavia è sollecitato a dare la sua comprensione, collaborazione e coinvolgimento. Ciò garantisce a tutti, portatori di handicap e non, un livello di maturazione profondo e precoce.

E proprio uno dei punti del progetto pedagogico-didattico di questa scuola è l'integrazione. A tal proposito sono state potenziate aree che favoriscono la crescita dell'allievo attraverso esperienze significative sia sul piano cognitivo che socializzante.

In particolare, a mio parere, i laboratori costituiscono in questa scuola un'esperienza unica ed entusiasmante per ragazzi e insegnanti.

In questi ambiti, tutti gli allievi potenziano al massimo le capacità espressive, cognitive e operative. I laboratori si attuano per 6 ore alla settimana, le classi si aprono e gli allievi frequentano queste lezioni a piccoli gruppi e per fasce orizzontali. Ogni alunno frequenta settimanalmente i seguenti laboratori:

- Classi prime: 2 h. di attività pratiche speciali (A.P.S.), 2 h. di strumento-ascolto, 1 h. di laboratorio musicale e 1 h. di lingua inglese.
- Classi seconde: 2 h. di A.P.S., 2 h. strumento- ascolto, 1 h. laboratorio musica , 1 h. drammatizzazione.
- Classi terze: 2 h. A.P.S., 2 h. strumento-ascolto, 1 laboratorio di musica e 1 h. di laboratorio teatrale e 1 h. di lingua straniera.

Nel laboratorio tattile, proposto alle classi prime, si impara ad esplorare la realtà attraverso l'uso di materiali diversi. Tale attività aiuta ad elaborare nuove procedure e a produrre collage polimerici. Durante le lezioni si produce anche materiale tiflogico. Gli allievi imparano ad esprimersi attraverso l'uso di linguaggi diversi e anche a rielaborare in modo personale le tecniche apprese sviluppando l'espressività e la creatività.

Nel laboratorio di drammatizzazione, realizzato nelle classi seconde, i docenti si propongono di ampliare tutti gli aspetti della personalità dell'allievo quali la sensorialità, l'attività motoria, l'immaginazione e la musicalità. Il cieco deve imparare a “vedere” e ad esprimersi con tutto il corpo. Anche per il normodotato c'è la presa di coscienza del proprio corpo e delle capacità espressive in un contenitore protetto dove poter esprimere le proprie emozioni e sensazioni. Inoltre, il singolo sente di far parte del gruppo e di poter partecipare all'ideazione collettiva.

Infine, il laboratorio teatrale conclude con le classi terze questo percorso artistico.

Quest'esperienza mira al recupero sociale e individuale dei valori e dello star bene in una ricerca di se stessi, lontano dagli stereotipi e dai condizionamenti. Ognuno impara a “gettare la maschera” e a mostrare se stesso in modo spontaneo. In quest'ambito si sviluppano al massimo la socializzazione, l'integrazione e la possibilità di collegamenti pluridisciplinari.

Gli allievi recuperano il piacere di scoprire gli oggetti, gli odori, le sensazioni attraverso esperienze graduali programmate ad hoc per far sì che riemerge in loro l'attenzione al “loro sentire” e “al loro vivere” la realtà in modo autentico. Il laboratorio teatrale è un luogo dove gli allievi si mettono in ascolto di se stessi e dell'altro: il non vedente che ha, a volte, timore di esplorare il nuovo e il vedente, sovrastimolato di immagini, si ritrovano insieme a riflettere sugli oggetti e sulle sensazioni non unicamente visive.

Si forma così un gruppo teatrale che impara ad esprimersi attraverso linguaggi diversi: espressione corporea, musicale, mimica, dizione, intonazione e danza. Questa esperienza aiuta a superare i blocchi espressivi che caratterizzano spesso il comportamento dei preadolescenti. Solitamente, alla fine di questo percorso, i nostri allievi sentono di aver trovato una maggiore fiducia nelle proprie possibilità e di essersi liberati di una parte di timori e insicurezze. Uno spettacolo conclude l'esperienza.

E' all'interno di questa realtà educativo-didattica che si inserisce la musica e l'approfondimento di essa attraverso lo studio dello strumento, disciplina che occupa un posto di prim'ordine anche per i non vedenti che spesso ne fanno un'attività professionale. Nella nostra città, grazie all'opera didattica del M° Mozzati, si sono formati musicisti non vedenti di grande preparazione e sensibilità musicali.

Vorrei ora riflettere su come la musica risulti fondamentale per la crescita dei nostri giovani allievi.

La pratica strumentale ci mette a contatto subito con i nostri limiti tecnici e umani, per questa ragione credo sia molto educativa. Attraverso il suono noi raccontiamo chi siamo, ciò che vogliamo esprimere. L'allievo impara inoltre a gestire, con pazienza e determinazione, anche il proprio tempo studio, senza il quale non raggiungiamo risultati soddisfacenti.

Quando incontro per la prima volta un mio alunno, osservo il suo approccio istintivo allo strumento. Ho così una serie di informazioni sul suo modo di essere e di rapportarsi alla realtà e al nuovo. C'è chi si siede lontano dallo strumento, in una sorta di timoroso riguardo, suonando piano, chi, invece, sovrasta la tastiera con tutto il corpo, producendo solo suoni forti. Il primo timido e controllato, il secondo impaziente e incapace di dominare la propria emotività. La lezione di strumento così diventa luogo di osservazione, quasi un setting, dove la conoscenza dell'altro avviene in un clima empatico e di fiducia.

Suonando si acquisisce la consapevolezza delle proprie capacità, si affina il senso critico e autocritico, si sviluppa la concentrazione e l'autocontrollo. Nella pratica collettiva di musica d'insieme si potenzia la socializzazione.

Nel nostro operare, l'alunno dispone, nella settimana, di due spazi orari di 50 minuti, effettuati perlopiù in coppia con un compagno. Gli handicappati usufruiscono di un'unica lezione solitamente da soli con l'insegnante.

In queste lezioni metto in pratica tecniche musicoterapiche o per coloro che dimostrano interesse e attitudine, anche insegnamenti pianistici, in un divenire didattico in continua evoluzione.

L'anno passato una mia allieva con sindrome Down ha ottenuto un primo premio ad un concorso pianistico nazionale.

Gli strumenti insegnati in questa scuola sono: pianoforte, chitarra, violino, flauto e clarinetto.

CAPITOLO SECONDO

Musicoterapia e integrazione

1. Handicap e integrazione: una lunga storia legislativa.

La storia dell'assistenza alla diversità e alla disabilità nell'800 e fino alla metà del '900 si svolge solo grazie a enti e associazioni a carattere umanitario o a istituzioni religiose.

Solo a partire dagli anni 60, iniziano a sentirsi segni di cambiamento nella cultura, nella società e nelle istituzioni riguardo ai problemi dei portatori di handicap grazie alla consapevolezza della pari dignità di tutte le persone e all'affermazione di una più ampia garanzia del diritto-dovere all'istruzione.

Si è così iniziato a dare attuazione pratica ai principi costituzionali di uguaglianza (art. 3) e di diritto allo studio (art. 34), nonché

all'educazione e all'avviamento professionale di soggetti portatori di handicap (art. 38).

La scuola perciò inizia a porsi in modo piu' moderno rispetto a queste esigenze.

Vasti movimenti di opinione sorretti dal contributo di pedagogisti, sociologi, famiglie e associazioni contribuiscono al superamento dell'emarginazione delle scuole speciali e all'inserimento dei soggetti in difficoltà nelle classi comuni dove piu' facilmente poteva attuarsi il recupero di queste persone.

E' in questo contesto che nasce la legge del 30/3/1971 n. 118 che nell'art. 28 recita : “ l'istruzione dell'obbligo deve avvenire nelle classi normali della scuola pubblica, salvi i casi in cui i soggetti siano affetti da gravi deficienze intellettive o da menomazioni fisiche di tale gravità da impedire o rendere difficoltoso l'apprendimento o l'inserimento nelle predette classi normali”.

Tale norma programmatica trova attuazione con l'emanazione della circolare del Ministero della pubblica istruzione n. 227/1975 che prevede l'inserimento nelle sezioni normali della scuola materna e nelle classi comuni della scuola elementare e media degli allievi in difficoltà.

Presso ogni Provveditorato agli studi viene costituito un gruppo di lavoro che coordini i problemi connessi all'inserimento.

Con la circolare ministeriale n. 228/1976 si precisa che le classi non devono superare il numero di 20 allievi dove vi siano 2 handicappati. In questa situazione si sente l'esigenza di poter disporre di docenti di appoggio in aggiunta a quelli della classe nonché di servizi assistenziali e medico-ospedalieri e di dotazioni e strumenti adeguati.

Con la circolare ministeriale n. 216/1977 viene inserito un insegnante di sostegno nella scuola elementare. Il passaggio dalla fase sperimentale

a quella istituzionale avviene con la legge 4/8/1977 n. 517, definita pietra miliare nella storia dell'integrazione. Tale legge sancisce l'entrata a pieno titolo degli handicappati nelle classi normali sia nella scuola elementare che media. Si garantisce il sostegno con l'impiego di insegnanti specializzati. Questa legge è quanto di più avanzato potesse concepirsi a livello normativo a favore dei soggetti in difficoltà, in un clima di grande rinnovamento della scuola. Tale legge è anche in piena sintonia con l'art. 3 della Costituzione, che dopo aver enunciato al primo comma il principio di uguaglianza in senso formale, nel comma successivo impegna i pubblici poteri a rimuovere gli ostacoli che impediscono il pieno sviluppo della persona umana.

Gli insegnanti di sostegno devono frequentare un apposito corso teorico-pratico biennale e sostenere un esame abilitativo.

Questa legge precorre l'autonomia e riconosce il diritto di ogni persona ad apprendere con i propri ritmi.

In quegli anni la scuola vive molte difficoltà in quanto manca una didattica per l'handicap e le famiglie stesse provano pudore o difficoltà a riconoscere la condizione di disabile del figlio e quindi a chiederne un supporto in termini di sostegno.

Dopo circa dieci anni dall'emanazione della L. n. 517/1977, si iniziano ad abbattere le barriere architettoniche e a preparare il personale docente alla costruzione di progetti personalizzati con l'utilizzazione di strumenti metodologici avanzati e flessibili, soprattutto con l'aiuto di équipes psico-pedagogiche.

E i docenti di sostegno e curricolari imparano a lavorare in équipe.

Molti problemi sono ancora aperti per quanto riguarda gli handicappati psichici per i quali non si è risolto il problema della valutazione e del progetto educativo individualizzato.

Segue la legge 5-2-1992, n. 104 che prevede comunque il diritto all'integrazione sociale e scolastica, a prescindere dalla gravità dell'handicap (art 12).

L'ultima legge arriva nel 2000 con la predisposizione di progetti individuali per la piena integrazione delle persone disabili nei percorsi dell'istruzione scolastica e professionale e la sfida riguarda la capacità politica, culturale e organizzativa di lavorare insieme tra istituzioni, sapendo che tutte sono utili se cooperano al successo umano di tutti i potenziali individuali di ognuno.

A tutt'oggi la scuola ha prodotto un serio tentativo di costruzione dell'integrazione in una società dove il mondo della diversità si scontra con il mito della forma, dell'efficienza e della produttività.

Ma ogni uomo è un valore e ha ragion d'essere pur nella diversità.

2. Handicap e integrazione: valorizzare le potenzialità.

Ancor oggi è scarsa la cultura pedagogica a favore dell'handicap nelle Università italiane.

Bisogna invece aiutare queste persone ad incrementare e valorizzare le risorse personali, tante o poche che siano, per raggiungere uno stato d'animo aperto alla speranza di un futuro vivibile.

La medicina ha fatto grandi ricerche sul deficit ma il punto cruciale è la quotidianità di queste persone, nella quale siamo tutti coinvolti.

Ed è proprio l'organizzazione del vivere dell'handicappato all'interno della famiglia e nelle scuole al centro del dibattito sull'integrazione. Franco Larocca a questo proposito scrive: "Ma ciò di cui più la galassia handicap necessita è il dialogo creativo fra le impostazioni culturali, filosofiche, scientifiche e tecniche più attente alla problematicità dell'esistenza, sia pure entro una chiara scelta, sempre aperta per l'uomo, per la dignità suprema della persona umana"².

Perciò tutti gli studi dovrebbero tendere a creare le condizioni adatte alla realizzazione, da parte del disabile, della propria umanità, nella sua unicità.

Un altro studioso, il Lorenzetti, sottolinea che terapia non significa ripristinare le condizioni anteriori alla malattia, ma favorire un futuro arricchito dall'esperienza di essa e ricorda che nella parola handicap si indicano solo i limiti di una persona tagliando fuori ciò che va al di là della disabilità nel concetto di capacità/ possibilità³.

Per Lorenzetti riabilitazione vuol dire relazione in un agire non direttivo dell'adulto ma di appoggio al giovane paziente inteso non come essere "spezzettato" ma come persona immessa nella contestualità della sua vita, nel suo continuum evolutivo.

In un coinvolgimento della famiglia e in un lavoro di equipe di quanti si occupano del disabile, Lorenzetti propone un punto di vista metodologico, educativo e riabilitativo dove il bambino possa diventare protagonista del momento educativo, artefice delle sue proposte di fronte ad un adulto collaborante e non prevaricante.

Da "bambino risposta" , esecutore di un progetto stimolativo-rieducativo da parte dell'adulto, a "bambino proposta", artefice e

² Oberegelsbacher D. – Rezzadore G., *Il potere di Euterpe*, Franco Angeli, Milano, 2003.

³ Lorenzetti L. M., *Il corpo-gioco*, Franco Angeli, Milano, 1986.

protagonista delle scelte di fronte ad un adulto in atteggiamento collaborante, pronto a gratificare il fare del bambino, facendo insieme.

In questo clima psico-pedagogico- educativo viene valorizzato l'uso della globalità dei linguaggi dove la musicoterapia occupa un posto di prim'ordine.

Lorenzetti chiede perciò, nell'intervento terapeutico, di avvicinare, risaldare la psicologia, la psicopatologia e la psichiatria alla pedagogia per “comporre” un'immagine d'assieme. Inoltre sottolinea come la condizione di malattia di un membro di un nucleo familiare coinvolga tutti i componenti e ne determini i comportamenti e vissuti.

E' infatti necessario dare alla famiglia un sostegno psicologico. Interessante anche l'osservazione della neuropsichiatra infantile Dott.ssa G. Boccardi che, nei suoi seminari, sottolinea sempre l'importanza dell'attesa come attenzione a cogliere ciò che il bambino handicappato può trasmettere, ricordando che, anche nelle difficoltà, si hanno condotte adattive che vanno interpretate in modo corretto⁴.

Sempre secondo questa studiosa, il bambino ha bisogno di un adulto aperto a “spazi senza fine” attraverso il quale possa mettere in atto il proprio immaginario in un gioco che deve prima tradursi all'interno della persona, nel suo particolare vissuto fatto di desideri, attese, fantasie e fantasmi.

Si riafferma quindi il diritto del bambino al gioco di cui nessun essere umano può fare a meno senza compromettere l'integrità psico-fisica. A questo proposito Platone affermava: “Tanto meglio sarà l'adulto, quanto meglio avrà giocato”.

⁴ L'opinione della dott.ssa Boccardi si trova in Lorenzetti L. M., *Il corpo-gioco*, cit. e riporta alcune affermazioni estrapolate da una registrazione di un seminario tenuto dalla Dott.ssa..

I disabili vanno quindi rivisti in un contesto educativo di normalità e integrazione e non inseriti in un quadro di vita “speciale” improntata unicamente sulla correzione terapeutica rieducativa.

Nella nostra scuola media l’educazione si realizza in modo creativo nei laboratori musicali attraverso l’assemblaggio ritmico-sonoro o le improvvisazioni, in quelli di disegno, di A. P. S. e di teatro.

Sicuramente fare qualcosa di piacevole in piena libertà è già educare e riabilitare, come ritiene il Lorenzetti⁵.

3. La musicoterapia all’interno dell’autonomia scolastica e del POF.

L’autonomia delle Istituzioni Scolastiche è stata introdotta in Italia dalla legge n.59 del 1997. Con questa legge si passa da un sistema monocentrico e piramidale ad uno policentrico e orizzontale.

Al centro, quindi, si pone la singola istituzione scolastica che, in piena autonomia, può entrare in relazione con altre istituzioni operanti sul territorio.

La singola scuola diventa responsabile delle proprie scelte e l’insegnante da “esecutore” diviene “interprete” dei programmi ed “elaboratore” degli stessi.

Ed ecco che allora nasce il Piano Offerta Formativa (POF) che offre all’utenza una progettazione curricolare, extracurricolare, educativa e organizzativa.

⁵ cfr. Lorenzetti L. M., *Il corpo-gioco*, cit..

Ogni scuola così assume una propria identità, nata dall'elaborazione del Collegio Docenti sulle necessità che emergono all'interno della scuola nella sua utenza e nel rapporto con il territorio.

E' importante in questo senso che l'insegnante si ponga degli interrogativi sul ruolo della scuola oggi e dell'insegnamento, che non si esaurisce certo solo nella trasmissione dei contenuti ma nell'educare in un contratto formativo dei soggetti con mentalità flessibili in grado di adeguarsi ai continui cambiamenti in atto nella società dove innovazione e sperimentazione vanno di pari passo con la velocità del sapere scientifico e tecnologico.

Inoltre il docente si trova a confrontarsi sulle funzioni sociali, sulle esigenze delle famiglie e sui bisogni dei ragazzi di oggi che, a mio parere, vanno stimolati a conseguire fiducia in se stessi innanzitutto, autostima, autocontrollo, senso critico e impegno nello studio conseguente all'attivazione di un interesse per quanto appreso.

Il POF quindi avrebbe come obiettivo principale lo star bene a scuola come nella società, in uno sviluppo delle potenzialità dell'individuo, in una maturazione globale attraverso la relazione.

In questo contesto si possono inserire progetti di musicoterapia, sia preventiva che clinica, adatti a ragazzi in difficoltà o a portatori di handicap di varia natura, alla scoperta soprattutto della "relazione" attraverso il suono e la creatività.

CAPITOLO TERZO

Il setting in musicoterapia e in ambito scolastico

1. La funzione dell'insegnante nell'apprendimento.

Il concetto di setting è così importante che si cerca di esportarlo in altri contesti quali le psicoterapie in ambito istituzionale o nella pratica educativo-formativa nel mondo della scuola.

Questo concetto viene usato probabilmente per la prima volta da Winnicott al 19° Congresso Internazionale di psichiatria a Ginevra nel 1995.

Winnicott vede nel setting analitico il fattore curativo, non tanto nella funzione interpretativa, quanto nel modo in cui, in questa cornice terapeutica, si forniscono i riferimenti parentali mancanti e si appagano i primi bisogni di sviluppo del paziente.

Perciò, per il paziente, il setting risulta il luogo dove trovare se stesso e contenere la propria sofferenza.

Le definizioni di setting sono tante ma una, in particolare, mi sembra interessante ed è quella di Flegheneimer che definisce questo spazio terapeutico come il buio al cinema o il silenzio in una sala da concerto: serve per vedere e sentire meglio!

E in psicanalisi sono le condizioni che permettono il lavoro analitico e il setting è prima di tutto uno stato della mente che ci mette in rapporto con l'altro.

Anche in ambito educativo è necessario questo ascolto.

In psicanalisi il setting è il contenitore dei vissuti del paziente, a scuola invece permette di realizzare l'apprendimento attraverso l'elaborazione delle proprie esperienze.

L'apprendimento, infatti, non dipende esclusivamente da un fatto intellettuale o dallo sviluppo neurologico ma dall'emergere delle emozioni nell'incontro con l'insegnante.

L'apprendimento è mediato dal mondo interno dell'allievo fatto di emozioni, affetti, fantasie che rimandano al primo rapporto con la madre. E il contatto con il corpo materno, positivo o negativo che sia, medierà in futuro l'approccio al mondo esterno. Il nostro mondo interno dà significato a quello esterno.

L'insegnante consapevole di questa realtà lontana, ma così sempre presente, potrà mettere in atto una sorta di reverie che permetterà una disponibilità da parte del discente ad apprendere serena e proficua.

Il docente con l'allievo ha la capacità di contenimento come la madre con il bambino, perciò l'attività didattica diventa uno spazio fisico e mentale dove l'allievo può esprimersi, sicuro di essere compreso e aiutato.

Il processo educativo è perciò un'interazione fra due menti che si influenzano reciprocamente cosicchè docente e allievo crescono insieme. E' proprio questa la parte affascinante di questo tipo di lavoro!

E non significa "interpretare" o lavorare sulla psiche in quanto, in ambito didattico sarebbe operazione scorretta dal punto di vista deontologico, ma progettare e organizzare il lavoro formativo anche con un minimo di competenza psicologica.

L'insegnante attento fa in modo che ci sia nell'alunno un corretto assetto mentale che aiuti l'acquisizione.

Il docente allora, prima di tutto, occorre che osservi, capisca e senta nella relazione, poi agisca.

In quest'ottica, si richiede all'operatore scolastico di affinare le capacità comunicative e interattive che si plasmano man mano che il lavoro procede e man mano che si sviluppano le dinamiche del gruppo classe.

La scarsa attenzione per i fattori emotivo-affettivi costa grandissime perdite in termini di insuccessi, abbandoni, difficoltà che si trascinano anche in età adulta con conflitti di vario genere.

Invece un buon rapporto con la scuola si tradurrà, da adulti, nel coltivare per tutta l'esistenza, con passione, interessi culturali.

C'è un altro punto importante, che vorrei sottolineare, che riguarda la capacità del docente di insegnare a riflettere, a pensare e non solo a interiorizzare nozioni. Non "mettere dentro" ma "accompagnare al sapere".

Vorrei citare, a questo proposito, Kant quando ripeteva ai suoi discepoli: "Da me non imparerete filosofia, ma imparerete a filosofare; non a ripetere ma a pensare."

Volendo ora trasportare il campo di riflessione in ambito musicoterapico, occorre premettere che esistono molti modi di fare musicoterapia e che spesso i confini con l'animazione musicale, nelle scuole, sono sfumati.

Il setting, o cornice, si può intendere costituito da tre componenti: spaziale, temporale, comportamentale.

La cornice spaziale appare composta da tre componenti: uno spazio fisico, uno psicologico e uno acustico.

Perché una relazione possa essere proficua è necessario il rispetto per l'altro, senza presenze intrusive, dove il paziente acquisisce una chiara

distinzione fra sé e l'altro, fra mondo interno ed esterno, in un progetto integrativo dell'identità.

Cornice spaziale significa anche stanza di musicoterapia, accogliente, possibilmente insonorizzata per proteggere da rumori esterni, luminosa, con lo spazio sufficiente per contenere gli strumenti. La disposizione deve essere raccolta, a focolare.

E' anche spazio psicologico dove il paziente è libero di pensare, sentire ed esprimersi, in incontri regolari, scanditi da stesso giorno e orario .L'incontro paziente-musicoterapista non dovrà essere inquinato dalla presenza di altre figure che potrebbero generare confusione.

Solo in pochi casi, sarà necessario inserire all'interno del setting una figura di educatore o insegnante di sostegno, al quale si chiederà la regolarità di partecipazione per garantire stabilità al paziente.

Inoltre il terapeuta dovrà mantenere per tutto l'incontro un atteggiamento di giusto distacco e non farsi coinvolgere dal desiderio di affetto da parte del paziente. Riguardo a questo punto, avendo lavorato sempre con bambini e ragazzi, ritengo che una carezza o un abbraccio, dosati e dati al momento giusto, possano comunque generare benefici effetti. Naturalmente sta al buon senso del musicoterapista capire quando questi gesti possono essere utili a fini terapeutici.

Infine per quanto riguarda la cornice acustica bisogna fare in modo che il paziente possa godere di una grande varietà di strumenti, il cui suono possa catalizzare l'attenzione e soprattutto produrre emozioni.

La cornice temporale deve mantenere, nei limiti del possibile, stesse cadenze, mentre la durata della seduta può variare e modularsi sulle esigenze che man mano si vengono a definire a seconda dei bisogni del paziente. E' necessaria una certa flessibilità da parte del musicoterapista. Durante la seduta si possono cogliere in genere tre momenti: un'apertura

rituale dell'incontro che, nel mio caso, avviene quasi sempre con l'utilizzo di due canzoni "ti dico ciao" oppure "ciao a tutti" particolarmente adatte a bambini e ragazzi. Una parte centrale dedicata prima al ricordo di quanto avvenuto nella precedente seduta, poi all'improvvisazione o al cantato con accompagnamento ritmico ed infine una conclusione dell'incontro.

Durante la seduta si cerca di instaurare un transfert significativo che renda poi possibile l'interpretazione delle produzioni musicali.

Spesso i cambiamenti avvengono in un arco di tempo molto lungo, dell'ordine di anni ed è necessaria la continuità del trattamento, cercando di ridurre al minimo le sospensioni.

La cornice comportamentale vede attraverso la tecnica dell'improvvisazione musicale l'espressione dei conflitti e dell'inconscio in un clima di riservatezza estrema da parte del musicoterapista.

2. Handicap e musica nella mia classe di pianoforte: esperienze didattiche ed umane.

La mia esperienza in questi tre anni di insegnamento nella S.M.S. per Ciechi, mi ha portato alla convinzione che ogni disabile (eccetto nei casi gravissimi) ha una percezione più o meno netta della propria diversità. Perciò, inserito in un ambiente stimolante, a contatto con ragazzi normodotati, ambisce a migliorare, per potersi comportare in modo simile ai propri compagni.

In questo senso la mia materia -insegnamento strumentale - offre una grande opportunità in quanto l'integrazione, suonando, avviene quasi in modo spontaneo. Suonare il violino, il flauto o il pianoforte durante la

nostra attività orchestrale, oppure uno strumento a percussione che mantenga la pulsazione ritmica o che dia il colpo finale sul gong, dà pari opportunità a tutti i ragazzi, handicappati e non, poiché, con abilità diverse, ognuno contribuisce alla realizzazione di un brano musicale.

Del resto, se si osserva un'orchestra di professionisti, scopriamo che questo avviene, anche se in misura nettamente minore, anche nel loro contesto in quanto le parti di ciascuno strumento presentano gradi di difficoltà diversi (per esempio parti dei violini primi o dei violini secondi).

Inoltre ci sono strumenti che suonano più di altri, mentre alcuni eseguono solo poche righe o poche note (per es. triangolo o bassotuba), ma tutti sono necessari per l'esecuzione di quella particolare composizione.

Suonare una nota o tante note con livelli tecnici diversi non fa la vera differenza in un simile ambito educativo, è suonare con un altro o con tutti gli altri compagni che dà un apporto sostanziale al far musica, in quanto esperienza aggregante e appagante.

Collegandomi a quanto detto sopra, vorrei ora raccontare il mio percorso didattico con R., allievo affetto da grave ipoacusia fin dalla nascita.

Tre anni fa, nell'entrare a far parte della mia classe, R. presentava una certa riluttanza a lavorare con i suoni , ma soprattutto dimostrava una grande sfiducia in se stesso e nella capacità di relazionarsi con l'adulto.

Parlava con una certa difficoltà e il suo atteggiamento corporeo era impacciato.

La precedente esperienza negativa alle elementari, dove era stato tenuto prevalentemente fuori dalla classe con l'insegnante di sostegno,

non aveva certo facilitato il contatto con insegnanti e compagni e la crescita emotivo-affettiva.

R. era convinto di non essere “capace”, di non essere “all’altezza” ed esprimeva in continuazione, a parole e con un atteggiamento di rinuncia, questo concetto.

Avevo intuito, dopo un paio di mie esecuzioni al pianoforte, che il suono gli giungeva lontano, troppo attutito per poter agganciare la sua attenzione e il suo interesse. Avevo perciò deciso che, solo con le percussioni, avrei potuto stabilire con lui un vero contatto sonoro ed umano.

Nel mio armadio, in quei primi giorni di scuola, avevo scoperto l’esistenza di campanelle colorate, appartenenti allo strumentario Orff, molto squillanti e molto facili da suonare.

Si iniziava così un gioco musicale di imitazione: ognuno doveva riprodurre senza errori ciò che l’altro aveva proposto.

R. si destreggiava piuttosto bene e sembrava gradire questo esercizio. Nel tempo, il suo interagire con i suoni era diventato più sofisticato e le proposte musicali, rivolte a me, si allungavano e si complicavano sempre di più.

R. dimostrava maggior fiducia in se stesso e nella nostra relazione. Aveva cominciato a sfidarmi, per vedere se ricordavo tutte le sequenze. A volte suonava anche molto velocemente per mettermi in difficoltà. Fino a quando un giorno, avendo io dimenticato una piccola sequenza, R. aveva potuto esclamare contento: “Hai sbagliato, ho vinto io! Ora sono più bravo!”.

Avevo allora approfittato di questa acquisita sicurezza del ragazzo per passare dall’imitazione al dialogo sonoro, anche con l’ausilio di altri

strumenti, quali il tamburello con sonagli, le maracas, la darbouka e percussioni di varia grandezza e potenza.

L'alunno dimostrava un forte senso ritmico, che ora cercavo di supportare anche con la conoscenza teorica della durata delle note e della scansione.

Nell'esecuzione di esercizi ritmici alle percussioni, sedevo di fronte a lui per rendere più evidenti i movimenti delle mie braccia nel percuotere e R. li riproduceva come davanti ad uno specchio. Insistevvo sempre molto sulla rilassatezza corporea, necessaria a produrre un bel suono.

Capivo che le vibrazioni sonore date dalla pratica percussiva giungevano a lui, prima di tutto per via ossea, poi anche acustica.

Un'espressione vivace negli occhi mi confermava che R. era coinvolto in questa attività e che non aveva più paura di non essere "capace".

Ascoltava pazientemente le mie spiegazioni ed eseguiva in modo puntuale ed attento quanto proposto. Quando impugnava le bacchette, l'alunno riusciva ad avere gesti rilassati, sicuri ed efficaci.

Sapevo dai colleghi che questo atteggiamento lo teneva solo con me, nella stanza della musica, perché altrove, per le altre materie, risultava piuttosto disinteressato e incapace a concentrarsi e a impegnarsi.

Anche l'incontro con il padre a fine anno mi confermava l'adesione entusiasta del ragazzo all'attività musicale.

Con l'avvicinarsi dei saggi, avevo deciso che lui e tutti i suoi compagni di classe pianisti si sarebbero impegnati ad eseguire un'operina intitolata " I viaggi di Fra Martino", un'elaborazione di questo famoso motivo in tutti gli stili , con una parte recitata.

Mi sembrava che, con l'apporto di sottolineature ritmiche, l'allievo potesse interagire positivamente con i suoi compagni.

Nelle prove si era dimostrato disponibile e molto attento. Sentivo sempre il suo sguardo fiducioso e al momento dell'esecuzione in pubblico non c'era stato bisogno di alcun mio gesto direttivo, perché R. era entrato in empatia sonora con i suoi compagni musicisti ed era sicuro di ciò che stava facendo.

In quell'occasione non aveva sbagliato alcun ritmo! Il suo sorriso, allo scrosciare degli applausi, mi aveva commosso.

Dall'anno scorso, grazie ad una nuova protesi acustica, ho potuto accostare questo allievo anche allo studio del pianoforte, che pratica con altrettanta passione.

Da due anni è inserito nell'orchestra della scuola come percussionista e quest'anno, giunto in terza, si esibirà al mio saggio sia come pianista che come percussionista. Eseguirà anche un brano recitato nel saggio teatrale. Grazie anche al lavoro di equipe dei miei colleghi del Consiglio di classe, posso dire che questo allievo ha acquisito in generale un atteggiamento più sciolto e sicuro.

Ora si relaziona bene con compagni ed adulti e partecipa a tutte le attività di gruppo con costanza ed interesse.

In contemporanea a R., ho avuto modo di seguire anche un altro caso interessante ma complesso. V. è una bella ragazza bruna con ritardo mentale e difficoltà cognitive, attentive e di memoria a breve termine. Questa allieva, di origine bulgara, adottata da una famiglia milanese che l'ha prelevata a tre anni da un orfanotrofio, risulta a tutt'oggi disabile causa le deprivazioni subite nei primi anni di permanenza nell'istituto.

Avevo letto che la mancanza di stimolazioni nei primi anni di vita di un bambino poteva produrre effetti spesso irrimediabili, ma non avevo mai toccato con mano una simile situazione.

Per tutto il primo anno, V. ha cercato conferme da parte di tutti sull'affetto nei suoi confronti.

Abbracciava con un certo impeto chiunque, compagni ed insegnanti, destando spesso nei suoi simili fastidio. Chiedeva a tutti :”ma mi vuoi bene?”, lamentando spesso la mancanza di vere amicizie.

Il suo approccio agli altri risultava esagerato e a volte aggressivo.

Spesso i compagni si sottraevano ai suoi abbracci, generando in lei frustrazione e malessere per non essere accettata.

A tutt’oggi V. risulta essere allieva affettuosa, ma non facile nelle reazioni e nelle relazioni con simili ed adulti.

Non accetta di buon grado l’osservazione e la correzione da parte dell’insegnante poiché la vive come critica alle sue supposte ridotte capacità. Spesso nello svolgimento della lezione, oppone bronci e malumore e si rifiuta di eseguire quanto proposto. Inoltre usa un comportamento regressivo e rinunciatario quando le si richiede attenzione e impegno. La minima variazione del tono di voce genera ansia e risentimento.

Con lei, dal punto di vista musicale, mi sono accostata subito allo studio del pianoforte, strumento amato e studiato privatamente prima di entrare nella nostra scuola. Anche cantare le risulta particolarmente gradito.

Nel primo anno le difficoltà non riguardavano tanto il coordinamento fra le mani, quanto la mancanza totale di memoria di quanto fatto durante la lezione e la difficoltà a leggere i segni dello spartito musicale.

In una manciata di secondi, V. dimenticava tutti gli insegnamenti: sembrava quasi resettare ogni nota e ogni mio consiglio!

Nella mente si creava il vuoto ed esclamava: “Non ci riesco, è troppo difficile!”

Cercavo di rassicurarla ma avevo imparato a rivolgere l'attenzione ad un altro ambito quale il canto, quando la ragazza incontrava difficoltà. La lezione perciò si strutturava in tanti momenti brevi di lezione per cercare comunque di mantenere viva l'attenzione e per evitare crisi.

La continua ripetizione di quanto fatto in classe e l'esortazione a stare tranquilla ed attenta, qualche volta producevano risultati benefici.

Forse intravedevo uno spiraglio nel mio operare che potesse portare qualche miglioramento.

In questi tre anni, V. è passata da fasi di totale regressione, con annessi capricci e difficoltà a lavorare, a momenti più proficui dove pian piano ha raggiunto una certa sicurezza tecnica e mnemonica.

Quest'anno al saggio di Natale ha eseguito un brano a sei mani con altri due compagni, in una buona interazione musicale.

L'esecuzione è stata puntuale ed espressiva e la ragazza mi ha comunicato grande soddisfazione per quanto avvenuto.

V. dimostra grande talento nel disegnare perciò proseguirà gli studi in un liceo artistico.

Ha imparato a rapportarsi con gli altri in modo più sereno ma cerca sempre il paragone con i propri simili, chiedendo all'adulto continue conferme sulle proprie capacità.

Inoltre, grazie all'aiuto degli insegnanti di sostegno e di quelli di tutto il Consiglio di classe, ha fatto rilevanti progressi nell'apprendimento di tutte le materie. Denuncia ancora una certa difficoltà nelle astrazioni e nella logica.

Per quanto riguarda l'apprendimento musicale, ho incontrato difficoltà a gestire le modalità relazionali e ho fatto veramente fatica a trovare il giusto equilibrio fra la parte normativa e quella affettiva.

Ho dovuto essere sempre direttiva in classe durante la lezione in quanto l'allieva tendeva a rifuggire dalle responsabilità e a mettersi in gioco, rifugiandosi in una sorta di pigrizia autoconsolante.

Credo invece che vada spronata ad acquisire comportamenti maturi e responsabili che possano gratificarla e farla sentire più grande e capace di gestirsi autonomamente.

Completamente diverse sono state invece per me le due esperienze con due ragazzi affetti da sindrome Down: S. e G.

Entrambi mi hanno subito colpito per la forte personalità.

S. per la dolcezza e la determinazione con la quale si applicava allo studio del pianoforte, G. per la simpatia e per il carattere fiero e sanguigno.

La collega di pianoforte che mi aveva preceduta era stata empaticamente vicina a tutti i ragazzi della classe, per questa ragione era stata molto amata. Sentivo che tutti la ricordavano con rimpianto e facevo fatica per questo a rapportarmi a loro in modo naturale.

Tutti gli allievi mi guardavano con una certa diffidenza.

Capivo perciò che avrei conquistato la loro fiducia solo nel tempo.

In particolar modo mi rendevo conto che G. stava soffrendo molto questo distacco.

Quando veniva in classe opponeva resistenza alle mie proposte e voleva fare di testa sua ogni cosa, rifiutando qualsiasi suggerimento.

Suonava in modo parziale e con la sola destra i brani proposti l'anno precedente e non voleva affrontarne di nuovi.

A volte era ombroso, a volte mi abbracciava quasi stritolandomi.

Facevo fatica a gestire la lezione.

Dopo essermi confrontata con una amica psicoanalista, avevo deciso di stare ferma, di aspettare che G. diluisse il suo dolore e si avvicinasse a me.

Cercavo di dargli suggerimenti tecnici con gentilezza e affetto fino a quando un giorno, nel vederlo stanco, gli avevo suonato al pianoforte una ninna nanna pentatonica, accompagnandomi con la voce.

G. sembrava finalmente rilassarsi ed apprezzare la mia presenza. Con un gesto spontaneo, aveva appoggiato la testa sulla mia spalla sinistra e sembrava lasciarsi cullare dalla musica.

Da quel giorno, quando è stanco, G. compie lo stesso gesto e io capisco che è il momento di fare quella ninna nanna che ha sancito la nostra relazione.

L'allievo proviene da una famiglia di musicisti: il padre è diplomato in pianoforte e i fratelli suonano questo strumento. Perciò anche per lui è stato naturale continuare sulla scia della tradizione familiare.

In breve tempo è riuscito a coordinare le due mani e a fine terza media ha eseguito l'Inno alla gioia di Beethoven.

La conquista delle mani unite non è più stata abbandonata: quando legge un brano musicale, G. suona con entrambe le mani.

La passione per la musica viene coltivata in famiglia con l'ascolto dal vivo di intere opere liriche o di musica sinfonica e con la pratica al pianoforte, in un crescendo di conquiste tecniche.

La mia relazione con S. si è svolta in modo più sereno, senza particolari problemi ed entrambe, per affinità di carattere e comportamento, abbiamo interagito da subito, senza fatica e forzature.

Grazie ad una mamma coraggiosa e ad un contesto familiare accogliente e stimolante, la ragazza ha sempre tenuto un comportamento sereno e si è sempre comportata alla pari con i compagni.

Da subito ha dimostrato grande musicalità ed orecchio, affrontando brani di difficoltà crescente e dimostrando una grande determinazione nello studio della musica.

Quando qualcosa non riesce, S. non si abbatte e ripete fino alla soluzione della difficoltà.

Si cimenta senza paura e ogni mattina prima di andare a scuola suona il pianoforte.

Si esibisce in pubblico con concentrazione e musicalità e ad ogni lezione non cessa mai di stupirmi. Lo scorso anno ha vinto un concorso pianistico in qualità di solista e anche uno di nuoto.

Quando l'ascolto, penso sempre che ho molto da imparare da lei e che sono stata fortunata ad incontrarla!

Entrambi questi alunni frequentano una scuola superiore con buoni risultati e continuano lo studio del pianoforte.

Quest'anno, in prima, ho due nuovi simpatici allievi, portatori di handicap, con i quali percorrerò i prossimi tre anni: M., ipovedente grave, con il quale sto sperimentando l'acquisizione di musiche attraverso la memoria manuale e percettiva e P. con dislessia, disgrafia e discalculia e una grave scoliosi che gli crea difficoltà a stare seduto per lungo tempo.

Vorrei concludere ricordando anche i numerosi casi, non riconosciuti, quindi non supportati, di ragazzi in difficoltà.

La musicoterapia può dare anche a loro un aiuto.

3. La storia di C., un caso di plurihandicap.

Incontro C. nel settembre del 2009.

Nella riunione preliminare con la Preside, posso consultare la cartella clinica con la diagnosi e il profilo redatto dagli insegnanti della scuola elementare.

C. ha undici anni, è ipovedente, soffre di disprassia, ha cioè difficoltà nell'esecuzione gestuale. La motricità globale e quella fine sono molto compromesse. Nella diagnosi si parla di diplegia spastica.

Riesce, se sorretta, a compiere qualche passo, ma prevalentemente sta su una sedia a rotelle.

Il deficit visivo pregiudica in modo rilevante la comprensione del mondo che la circonda e C. ha un'organizzazione spazio-temporale scarsa, con grave difficoltà ad orientarsi nello spazio.

L'autonomia è ridotta e necessita dell'assistenza continua di un adulto. Nella scuola elementare, gli insegnanti hanno lavorato molto sulla rappresentazione dello schema corporeo.

Come conseguenza dei suoi deficit, ha un ritardo mentale medio.

C. dimostra potenzialità nell'area cognitiva, ma di fatto incontra molte difficoltà.

I tempi di attenzione sono assai brevi e discontinui.

Ha poca conoscenza dello scorrere del tempo, fatica ad eseguire e comprendere comandi complessi. A questo proposito gli insegnanti consigliano di spezzettare le consegne in passaggi semplici, ripetuti verbalmente più volte.

Ha buona memoria, soprattutto quando si lega ad un'esperienza positiva che catturi la sua attenzione e curiosità.

Soffre la frustrazione e ha una bassa tolleranza alla minima difficoltà, perciò rifiuta di fare i compiti in quanto implicano fatica e attenzione. Cerca di raggirare l'impegno abbracciando l'adulto e cercando le coccole in una sorta di regressione.

Preferisce il gioco simbolico e in generale le attività ludiche, per esempio gli indovinelli.

Compie spesso azioni ripetitive e afinalistiche quali pasticciare su un foglio, piegare e incollare fogli.

Grazie all'intervento di un tiflogo, utilizza ausili tecnologici e un computer con tastiera adattata.

Con l'adulto, se incoraggiata e sostenuta, sa rapportarsi con serenità, entusiasmo e fiducia. Rispetta l'autorità e nel dialogo ha bisogno sempre della mediazione di un insegnante.

Con i compagni ha difficoltà in quanto non è in grado di formulare richieste appropriate ma desidera tanto lo scambio relazionale. Fa fatica a dare senso alle emozioni che prova.

Appena la vedo arrivare su una sedia a rotelle, accompagnata da un'insegnante di sostegno, mi rendo subito conto della gravità del caso. Sembra quasi accartocciata su sé stessa, in una postura rigida, con un'espressione del viso spenta.

Mi avvicino e noto un'ovale perfetto, la pelle molto chiara e un visino dolcissimo. I lineamenti sono delicati, gli occhi chiari, il fisico esile, quasi etereo.

Ora che la conosco bene, posso dire che il suo sguardo a volte è birichino e si accende, a volte si smorza e C. assume una smorfia dolorosa, richiudendosi in se stessa e abbassando la testa rassegnata.

La mamma la veste in modo personale e originale. Scarponcini viola o bordeaux, calze colorate, spesso a righe, scamicciati color pastello.

A volte i capelli castani, lunghi fino alle spalle, sono raccolti in treccine che donano al viso un ch  di spiritoso. Le mani hanno dita affusolate e sottili.

Fin dal primo incontro questa ragazzina, quasi una bimba, suscita in me grande tenerezza.

Mi presento a lei dicendole il mio nome e lei abbozza un timido sorriso. Rotto il ghiaccio, capisco subito che ha un atteggiamento aperto e socievole ed   fiduciosa verso l'adulto.

Le spiego che ci stiamo dirigendo verso la stanza della musica e lei mi chiede se potremo suonare. Le rispondo affermativamente, mi sembra contenta e mi racconta che nel centro dove   stata negli anni precedenti (L'Abilit  di Milano) facevano musica con tanti strumenti di cui mi elenca, con precisione, i nomi e le caratteristiche.

Mi racconta anche che, un weekend al mese,   ospite di amici musicisti che suonano, in particolare, la chitarra, strumento a lei gradito. Grazie a questa esperienza, quando ci accingiamo a suonare, mi chiede sempre di accordare gli strumenti.

Ha una voce argentina e sono molto colpita da come si esprime, con propriet  di linguaggio e termini spesso ricercati. Usa spesso e con molta grazia la formula "per favore" e ringrazia sempre con riconoscenza, cosa del tutto inusuale per una ragazza della sua et .

Arriviamo in classe e le presento il pianoforte eseguendo la colonna sonora del film Titanic.

C. prova una grande emozione e agita le braccia, urlando: " anch'io voglio suonare il pianoforte!".

L'accosto subito alla tastiera sulla quale si precipita con le mani aperte suonando fortissimo dei cluster.

Mi stupisco di quanta forza si sprigiona da quel corpo cos  esile!

A tutt'oggi, quando C. suona sulle percussioni, emana un'energia incredibile.

Ha un orecchio fine ed è capace di riconoscere alcune note. Mi riprometto di rafforzare questa abilità.

L'esplorazione dei suoni e degli strumenti presenti nell'aula occupa buona parte delle sedute del mese di ottobre, suscitando in lei grande interesse ed entusiasmo.

Anche la relazione fra noi si fa più stretta e lei ormai riconosce anche da lontano la mia voce. Mi chiama "Raffa" in modo confidenziale e io le rispondo con un diminutivo del suo nome.

Vengo a sapere che in classe si è inserita bene e che è molto amata e accettata dai compagni nei quali suscita sentimenti di tenerezza e protezione.

Dimostra sempre fiducia verso le persone che si occupano di lei, facilitando la relazione.

Incontro la mamma che, fisicamente, le assomiglia molto e lei mi racconta la loro storia.

C. viene fatta nascere a 27 settimane all'Ospedale Macedonio Melloni. Alla nascita pesa 640 grammi e viene messa in incubatrice.

Verrà dimessa dopo 5 mesi e seguita durante tutto il primo anno di vita dai medici di questo ospedale, sotto la direzione della Dott.ssa Minoli.

La madre rammenta di aver trascorso una gravidanza serena e senza problemi fisici per cinque mesi, poi aver contratto un'infezione virale e di aver dovuto ricorrere alla somministrazione di un antibiotico.

Da quel momento una disfunzione della placenta porta alla decisione di un parto indotto anticipato.

Qualche giorno dopo la nascita, C. viene colpita da un'emorragia cerebrale che colpisce la zona dei nuclei della base con compromissione del nervo ottico, quindi della vista e della parte motoria con dispercezione dello spazio. Si parla anche di sordità ma, fortunatamente, a tutt'oggi, la ragazza può vantare di un udito fine.

La nascita di un bimbo con handicap è una brusca rottura dell'unità madre- bambino, con separazione prolungata dovuta all'incubatrice e alle cure ospedaliere. Si rompe così l'interazione madre-bambino che inizia con la gravidanza e si prolunga, dopo la nascita, con l'allattamento e l'accudimento. Il bambino con handicap non può quindi godere, nei primi mesi di vita, della reverie materna, faticando così ad entrare in contatto con il proprio corpo e con il mondo circostante.

Per C. poi, l'ipovedenza e le difficoltà motorie non hanno certo facilitato l'esplorazione della realtà circostante e il suo ingresso nel mondo.

Dopo il primo anno, C. viene presa in carico dal Don Gnocchi che si occupa di lei fino ai 10 anni.

C. ha un ritardo permanente e difficoltà cognitive.

Subisce due interventi ortopedici ai piedi.

La vista risulta discontinua e rallentata, quasi a flash, legge e scrive su un computer con tastiera adattata.

Sicuramente questi disturbi le hanno compromesso l'apprendimento. Per C. non esistono sequenze, fa fatica a contare e a scuola segue un percorso differenziato con il supporto di un'insegnante di sostegno.

C. vive con la mamma che lavora in campo teatrale. Spesso la madre la porta con sé, quando allestisce spettacoli e queste esperienze sono fonte di racconti partecipati da parte della ragazza.

Quando non è a scuola, è affidata alle cure della nonna materna che la tratta come una bambina piccola e la fa gattonare.

Non si fa menzione di una figura paterna.

In quest' ultimo anno è stata affidata alle cure di una psicologa e di una specialista della motricità presso l'Ospedale Besta di Milano. Dopo l'estate C. si è sviluppata e questo fatto ha suscitato in lei grande interesse e soddisfazione.

Nel primo anno di lavoro con la musica, mi sono posta due obiettivi principali:

- migliorare la concentrazione che risultava molto discontinua (C., durante l'attività, si distraeva con continue domande e cercava spasmodicamente di passare da un'esperienza all'altra senza prestare attenzione);

- sviluppare le abilità percettivo- motorie e la motricità fine attraverso l'uso di strumenti a percussione.

Ho dovuto tenere nelle sedute un atteggiamento direttivo e ho strutturato ogni incontro in sequenze preordinate: una parte di canto per iniziare, una riflessione e ricordo di ciò che era stato fatto nella seduta precedente e una parte improvvisativa con un setting strumentale ridotto all'osso per permettere all'allieva una conoscenza approfondita degli strumenti.

Per concludere una canzone di congedo.

Ora posso dire che C. predilige cantare, suonare la darbouka, strumento egiziano dal suono potente, e il metallofono.

Nelle improvvisazioni lascio che sia l'allieva stessa a condurre e mi aggrego imitando o sottolineando.

L'uso della voce, nel cantato, mi è stato di grande aiuto, soprattutto per limitare le continue domande che interrompevano la concentrazione e il lavoro.

Con una specie di accordo, abbiamo stabilito che avremmo sempre parlato in “ modo cantato”.

La situazione è piuttosto migliorata, anche se ci sono state quest’anno e anche l’anno precedente, molte interruzioni causa trattamenti e malattie : durante l’inverno C. è cagionevole e si ammala frequentemente. Ultimamente, quando è a scuola, non usa la carrozzina per spostarsi e cammina a braccio di un adulto.

Sta imparando ad usare un nuovo deambulatore.

Quest’anno i nostri incontri si svolgono ogni venerdì per 50 minuti nella mia classe, per terra sopra un materassino ricoperto da un lenzuolo rosa con pagliacci appartenuto a mia figlia quando era piccola.

In questo spazio, prima dell’arrivo di C. poso gli strumenti che ritengo possano servire per la seduta.

C. ormai si muove con sicurezza su strumenti a percussione che suona con bacchette. Ama anche suonare piccoli zufoli che fa scorrere velocemente fra le labbra.

Ha imparato ad eseguire un botta e risposta con me in libere improvvisazioni, aspettando il proprio turno per suonare e ascoltando quanto viene proposto dal docente.

Le mie tecniche musicoterapiche hanno sicuramente un’impronta benenzoniana in quanto l’aver seguito tanti seminari di formazione con questo grande e valevole musicoterapeuta e psichiatra mi ha lasciato professionalmente un segno indelebile.

Tuttavia sconfinò con C. nel verbale in quanto ritengo che sia una necessità profonda di questa ragazza, che risulta particolarmente abile nell’ uso della parola.

Sta a me trasferire tali comunicazioni nel sonoro.

Vorrei a questo proposito ricordare quanto lasciato scritto dalla Alvin che riteneva la musicoterapia basata sulla partecipazione, sul far musica, attivamente, ripetendo una sequenza ritmica su uno strumento a percussione o suonando una fuga di Bach, cantando qualche frase di una canzone o eseguendo un'aria di Verdi, soffiando una nota in un flauto o eseguendo un'aria di Gluck. Comprendere l'immediatezza dell'effetto multisensoriale della musica sull'organismo è capire il significato essenziale e la bellezza di questo metodo di trattamento⁶. Nell'azione del fare musica l'individuo è coinvolto in toto attraverso i sensi e il movimento ma soprattutto attraverso le emozioni e le sensazioni psicologiche e fisiologiche.

Tornando al caso di C., posso dire che, dopo un anno e mezzo di lavoro con lei, incontro ancora, a volte, difficoltà a mantenere la sua concentrazione sull'attività proposta.

Spesso, ad una consegna, C. si attiene per poco, si distrae e focalizza l'attenzione su questioni non inerenti a quanto si sta facendo.

Solo nelle libere improvvisazioni sembra essere completamente assorbita dal suono e da quanto accade fra noi.

Il canto ha un effetto benefico su di lei ed è in grado, mentre emette la voce, di rispettare ritmo ed espressività del brano.

Le canzoni sono tratte principalmente dalle raccolte del Goitre (*Cantar leggendo*, Suvini Zerbin ed.) oppure dal repertorio popolare europeo ed extraeuropeo.

Una particolare attenzione è stata data alle ninna nanne provenienti da tutto il mondo, apprese in un altro tirocinio con il coro delle mamme incinte diretto dal M° Casanova.

⁶ cfr. HILLMAN BOXILL EDITH, *La musicoterapia per bambini disabili*, Omega editore, Torino 1991.

C. canta spesso una ninna nanna africana a lei molto cara: “Yemmaya”.

In altre esperienze con altri ragazzi handicappati, ho notato un particolare attaccamento alla musica delle ninna nanne in una funzione di rilassamento regressivo.

Ritengo che il canto sia un potente mezzo con il quale si rilassa il corpo e si producono effetti benefici sulla salute in generale.

Attraverso l'apparato fonatorio e le proprie vibrazioni, si innescano processi e circuiti atti a indurre effettive metamorfosi chimiche all'interno del nostro corpo.

E la nostra voce è anche fonte di lettura interiore.

Per quanto riguarda la capacità di apprendimento della ragazza in questo secondo anno di scuola media, gli insegnanti del Consiglio di classe lamentano un calo nelle capacità attentive e una certa stanchezza da parte dell'allieva nello svolgimento del lavoro.

Nonostante l'uso del computer, l'allieva fa ancora fatica a scrivere correttamente le parole.

E' ancora confusa sul concetto di tempo.

Nell'area logico-matematica gli insegnanti di sostegno svolgono con lei esercizi per consolidare il concetto di numero entro la decina e problemi che prevedono l'uso di somme e sottrazioni.

C. lavora con particolare impegno nell'area artistico espressiva.

Per concludere, per C., a breve, ho previsto il suo inserimento nel saggio di classe di maggio con un accompagnamento percussivo di una musica a 6 mani, eseguita da compagne di classe, e un duetto vocale con una disabile della classe prima, sempre con accompagnamento pianistico.

Negli obiettivi a lungo termine, per il prossimo anno scolastico, nel mio setting didattico, vorrei invece affiancare a C. dei compagni di classe, con l'intento di migliorare l'integrazione e l'interazione musicale con coetanei.

In alcune situazioni, ho osservato infatti come, per questa allieva, la presenza di compagni sia fonte di gioia profonda e interesse a relazionarsi.

Dagli spunti di riflessione avuti durante le supervisioni attinenti a questo caso, ritengo in futuro di dover meglio integrare nel setting con C. parole, musica e significati, con l'intento di far riflettere l'allieva sui suoi stati d'animo.

Educare, infatti, può voler dire integrare, nei limiti delle nostre competenze, anche ambiti relativi alla vita emotivo-affettiva dell'allievo per avviarlo ad una socialità.

Ascoltare da parte mia con maggiore attenzione, le dimostrerà il mio interesse per ciò che racconta ed esprime.

Inoltre cercherò, nel nostro setting, di porre dei limiti normativi a C. in modo che il nostro lavorare risulti più produttivo e meno dispersivo.

Per quanto riguarda il mio agire, dovrò invece limitare il mio desiderio a fare troppe cose e a intervenire in modo forse troppo coinvolgente.

Una mia partecipazione più controllata può essere di maggiore aiuto per questa ragazza che dobbiamo aiutare a crescere nel modo più armonico possibile.

Pian piano C. potrà iniziare a pensarsi grande.

CAPITOLO QUARTO

Musicoterapia e didattica

1. Influenze della musicoterapia sulla pratica strumentale.

La musicoterapia può offrire spunti alla didattica dello strumento innanzitutto per quel che riguarda i principi generali della gestione della relazione. L'insegnamento dello strumento nasce da uno stretto rapporto docente-allievo (rapporto 1 a 1), fatto di imitazione tecnica ma anche di immedesimazione nella figura dell'insegnante.

Infatti il docente deve toccare corde profonde perché il discente possa trovare stimolo all'imitazione del suonare ma, soprattutto, deve comunicargli la passione per la musica e per il suonare.

Ogni approccio strumentale porta come conseguenza la stimolazione dell'espressività e della creatività in un potenziamento e valorizzazione della persona nella sua totalità.

Nelle nostre scuole medie ad indirizzo musicale, lo studio dello strumento infatti non vuole essere di tipo strettamente professionale, con schemi e programmi da Conservatorio, ma formativo, per una crescita equilibrata della persona in relazione soddisfacente con se stesso e con compagni e insegnanti.

Pensiamo solo alla valenza della musica d'insieme come risultato dello sforzo di tutti in un clima di collaborazione e di apporto delle possibilità di ciascuno.

La didattica strumentale quindi parte dalla persona e poi va alla musica.

Si parla di identità sonora (ISO), di rapporto primario con la madre con la quale abbiamo instaurato il primo dialogo sonoro affettivo e anche di motivazioni profonde che ci inducono a suonare uno strumento sopportando la fatica dell'esercizio tecnico ripetitivo e quotidiano.

Scrivo questo proposito Rossella Fois su “ Musica Domani” n.146:” I punti di contatto fra musicoterapia e didattica strumentale non vanno cercati sul piano dei *risultati* estetici, ma in ciò che si pone *alla base* di qualsiasi esperienza estetica musicale: il legame dell'uomo col suono e la sua attrazione e *motivazione* verso di esso”.

Si fa riferimento così all'epoca prenatale, in cui i suoni sono connotati a seconda del vissuto emotivo della madre e anche al periodo della prima infanzia, caratterizzata da un continuo dialogo sonoro-affettivo madre-bambino.

E Rossella Fois conclude dicendo che, avere presente questo potenziale di richiamo della musica, può voler dire lavorare sulle motivazioni di fondo legate a esperienze primarie e affettive.

Inoltre, nel primo approccio allo strumento, si può esportare dalla pratica delle tecniche musicoterapiche, l'esercizio del dialogo sonoro, fatto anche con poche note e ridotte cognizioni musicali. Si tratta di proposte di sequenze di note e ritmi anche con dinamiche, accelerandi e ritardandi oppure con improvvisazioni libere o a tema.

Ripensando alle mie prime esperienze in questa scuola, posso dire che il mio ruolo di musicista e insegnante di pianoforte e la mia formazione di musicoterapista, sembravano assolvere a compiti diversi e anche a utenze differenti. Il primo rivolto a ragazzi normodotati, il secondo a disabili.

Infatti l'insegnamento strumentale mira all'acquisizione di livelli tecnici e musicali necessari ad un apprendimento della musica esteticamente soddisfacente, l'esperienza nel setting musicoterapico, invece, porta a pensare il fenomeno sonoro come espressione della persona e non del musicista e la valutazione estetica non è contemplata.

Così il docente di strumento assume un ruolo direttivo nei confronti dell'allievo, il musicoterapeuta invece di attesa e ascolto profondo, in un rapporto interpersonale dove il ragazzo viene innanzitutto accolto e capito.

Queste due posizioni e modi di lavorare mi sembravano molto distanti e difficili da conciliare.

Inoltre, spesso leggevo nelle aspettative dei genitori dei disabili, la speranza di esecuzioni ed esibizioni allo strumento che potessero riscattare i loro figli da una condizione di diversità.

Nello sforzo di assolvere a queste richieste, mi sono resa conto che le due competenze, pianistiche e musicoterapiche, mi sono state di grande supporto e si sono rivelate complementari e per niente lontane negli assunti di base.

Ho potuto allora constatare che l'esperienza strumentale, avviata con attenzione, può essere di grande aiuto e soddisfazione anche per i ragazzi con handicap. Ho imparato così a mescolare, all'interno del setting didattico, momenti improvvisativi e giocosi ad esecuzioni al pianoforte o su strumenti percussivi.

Ho spesso scoperto nella disabilità potenzialità musicali da valorizzare.

E nella quotidianità ho compreso che le conoscenze teoriche nei due campi possono facilitare sia l'insegnamento strumentale che la pratica

musicoterapica, dando molti spunti di riflessione a noi insegnanti e soprattutto ponendo il docente in una posizione di maggiore flessibilità.

Spesso mi è capitato di partire da esperienze musicoterapiche per poi aiutare l'allievo nell'apprendimento del pianoforte con risultati apprezzabili e in alcuni casi di un certo rilievo e, viceversa, usare nella pratica strumentale principi e tecniche che appartengono al setting di musicoterapia. In questo caso mi riferisco ad esperienze di dialogo sonoro o di improvvisazione con principianti.

Vorrei ricordare, a questo proposito, l'uso dello strumentario Orff, ricco di strumenti orientati al ritmo e all'apprendimento "elementare" della musica, sia in contesti di apprendimento musicale quali l'orchestra per ragazzi, che nelle sedute di musicoterapia.

La nostra scuola può vantare di un ricco assortimento di questi strumenti quali metallofoni, xilofoni, triangoli, sonagli, legnetti, nacchere e tamburi di vario genere con i quali svolgiamo le nostre attività musicali.

Spesso nelle lezioni di pianoforte uso brani tratti dall'Orff Schulwerk per permettere a ragazzi con acquisizioni di abilità diverse, di integrarsi e collaborare musicalmente.

Queste composizioni con piccole forme ripetitive, ostinati e rondò si prestano assai bene ad essere anche trattate in forma libera e si basano sull'assunto del porre l'individuo come soggetto attivo del far musica.

E proseguire liberamente e creativamente è uno dei principi che anima l'opera didattica di Orff. Si può allora ben comprendere come il passaggio da questi principi alla musicoterapia sia stato naturale e coerente.

Geltrud Orff, moglie di Carl, ha potuto così fondare, sull'intuizione pedagogica del marito, i principi della musicoterapia Orff utilizzata in Germania.

E il fare musica in modo graduale e creativo è un obiettivo sia della didattica strumentale che della musicoterapia che pongono le loro basi sul legame "antico" dell'uomo con il suono e sull'attrazione verso le forme musicali.

Dopo tre anni di intensa attività, posso dire che setting didattico, terapeutico e istituzionale sembrano coincidere, in questa scuola, in nome di un comune denominatore: l'integrazione.

Inoltre, ritengo che essere terapeuti sia una posizione interiore che manteniamo uguale in qualsiasi situazione istituzionale. Ed è la nostra sensibilità che ci guida all'ascolto del paziente e che ci permette di entrare in empatia con il suo modo di essere.

La musica così appare momento di crescita e di cambiamento sia in un setting didattico che in uno terapeutico, in quanto i due ruoli si integrano e si completano.

Per concludere, vorrei ricordare una serie di attività di ascolto che proponiamo a tutti i nostri allievi per approfondire la loro cultura musicale.

Ogni anno partecipiamo a spettacoli presso il Teatro alla Scala e a lezioni concerto presso il Conservatorio G. Verdi.

L'organizzazione di queste uscite richiede un notevole sforzo organizzativo e un grande utilizzo di docenti di sostegno.

Ritengo che la fruizione di musica dal vivo sia un'esperienza unica e insostituibile.

2. L'apprendimento come esperienza affettivo-cognitiva.

L'apprendimento non avviene solo come fatto cognitivo, ma affettivo-cognitivo in quanto entrano principalmente in causa tre fattori:

- la relazione con l'insegnante;
- la relazione con i compagni, nelle dinamiche del gruppo classe;
- l'interiorizzazione delle figure genitoriali.

Queste variabili affondano le radici nella storia personale affettiva dell'allievo, nei sentimenti di paura, speranza e nelle aspettative che coinvolgono chi si trova ad apprendere, nell'interazione con il docente.

Ritengo che sia di fondamentale importanza parlare con l'allievo delle sue ansie o paure o difficoltà perché è l'unico modo per esorcizzarle: riconoscere questi sentimenti ci aiuta a superarli.

Ad esempio, ogni anno, mi trovo a fine corso ad affrontare la paura dei miei allievi a suonare in pubblico, durante i saggi. Nel discuterne, mi rendo sempre conto che, dietro questo stato d'animo, ci sono le aspettative spesso esagerate dei genitori e, di contro, la paura dei ragazzi di deludere l'adulto, genitore o insegnante che sia. E nel superamento di un problema entrano in gioco anche la conoscenza dei propri limiti, la maturità e la sicurezza personali.

Le esperienze sedimentate nel passato riaffiorano nella mente rievocando fantasmi. Ecco perché il primo compito dell'insegnante è ascoltare, capire e rassicurare, così come quello del musicoterapeuta è ugualmente aspettare, ascoltare, comprendere e contenere. Perciò queste due figure hanno compiti molto simili!

A questo proposito, R. Benenzon scrive: “ Il saper ascoltare ,aspettare e capire in un ambito non-verbale comporta un apprendimento molto complesso, che riconduce alla prima e originaria esperienza di vita, in

cui l'esperienza dell'essere atteso, ascoltato e compreso si trasforma in un fatto immediato, istintivo e percettivo”⁷.

Tornando ai saggi di pianoforte, se il primo approccio al pubblico sarà stato positivo e sereno, grazie anche al supporto tecnico e psicologico del docente, l'allievo acquisterà maggiore fiducia nelle proprie capacità e potrà affrontare successivamente altre esibizioni senza particolari ansie, assaporando la gioia del far musica e la soddisfazione dell'esibirsi su un palcoscenico.

E. Salzberger- Wittenberg a questo proposito scrive : “Sulla base delle buone esperienze accumulate, troviamo il coraggio di aprirci fisicamente, mentalmente ed emozionalmente, di avventurarci ad esplorare nuove persone, nuovi posti, nuove situazioni: ad esplorare l'ignoto. E' anche vero che ogni capacità acquisita e ogni successo raggiunto ci daranno una sicurezza sempre maggiore nell'affrontare situazioni nuove”⁸.

E il tutto in ricordo di una madre che ha messo in pratica la reverie bioniana. Ogni persona tende a ripetere modelli di rapporto vissuti in passato e secondo Freud ogni esperienza rimane immagazzinata nella mente per essere risvegliata da situazioni che si ripresentano e appaiono in qualche modo simili. Così nel contatto didattico, si rivivono sentimenti passati, nati nel rapporto con la madre, con il padre o con figure di riferimento rilevanti per la crescita dell'individuo.

Il bambino che è stato nutrito in modo sereno e soddisfacente si aprirà fiducioso al sapere, cibo di conoscenza mentale, introiettando nozioni.

⁷ R.O. Benenzon - G. Wagner - V.H. De Gainza, *La nuova musicoterapia*, Phoenix ed, Roma 1997.

⁸ I. Salzberger- Wittenberg, G. Williams Polacco e Osborne, *L'esperienza emotiva nel processo di insegnamento e di apprendimento*, Liguori, Napoli, 1993.

Di contro, se la madre sarà stata inaffidabile, il bimbo mancherà di “appetito” e nel rapporto didattico mostrerà paura e sfiducia.

Anche il rapporto che abbiamo avuto con fratelli o amici, positivo o negativo, influenzerà i nostri rapporti con i compagni di studi.

Nell'affrontare una situazione nuova, ci sarà un equilibrio fra la pressione esterna e le risorse personali per affrontarla. Circostanze esterne sfavorevoli accentuano le difficoltà personali e il superamento delle difficoltà dipende in gran parte dalla stabilità interna della persona.

L'allievo che viene a scuola è plasmato da moltissime sequenze di interazioni tra eventi esterni ed interni, che avranno creato nella mente uno schema di relazioni unico ed individuale, che viene trasferito nell'attuale situazione di apprendimento.

Il primo incontro è caratterizzato da ansie e da richieste di nutrimento didattico ed emotivo e l'insegnante si trova a dover fornire un ambiente adeguato allo scopo, quasi una culla, dove coltivare la materia, in questo caso la musica. L'ansia di imparare e quella di trasferire il sapere e le aspettative diventano sentimenti biunivoci.

Nel nostro insegnamento strumentale abbiamo un enorme vantaggio, che ci differenzia e facilita rispetto alle altre discipline: i nostri allievi scelgono, coscientemente e con passione, di intraprendere questi studi! E la buona riuscita dello studio dipende sempre da un ambiente familiare sereno e di supporto e da una buona conoscenza dei meccanismi di apprendimento da parte del docente, contenitore di sentimenti positivi o negativi da parte dei suoi studenti.

Più l'insegnante manterrà una mente aperta a tutti ed empatica, più il lavoro procederà in modo soddisfacente.

Saper osservare i comportamenti, posture, modi in cui si parla o si suona, aiuta a rapportarci in modo efficace laddove l'adolescente ha sempre bisogno di ascolto e appoggio per crescere.

3. Dalla parte dell'insegnante: la capacità di comunicazione.

Sogni, aspettative, difficoltà.

Ora vorrei analizzare cosa succede nella mente e nell'anima dell'insegnante quando decide di intraprendere questo mestiere.

Essere insegnanti significa relazionarsi non solo con gli studenti, ma anche con il Preside, i colleghi, i genitori e il personale ausiliario della scuola in uno scambio continuo. Significa essere trasmettitore e ricevente di messaggi in un processo dinamico circolare. E comunicare in modo efficace e farsi capire è molto difficile!

Ciò che qualifica la comunicazione verbale è la metacomunicazione che riguarda tutti i gesti, le espressioni del viso e la postura del corpo.

Se questi due livelli coincidono, la comunicazione risulterà congruente, se differiscono, si può andare incontro a equivoci e incomprensioni.

Il linguaggio non verbale può essere essenziale per creare un clima affettivo tra interlocutori, favorendo la comprensione del messaggio.

Nella comunicazione interpersonale, si portano il proprio mondo interno, la propria buona o cattiva "famiglia interna", intesa come costituita nella mente di ognuno dal buon accoppiamento tra padre e madre, tra genitori e figli e tra fratelli, e anche i nostri conflitti non risolti. Ciascun insegnante, così, possiede un proprio stile di comunicazione che è indipendente dalla materia insegnata e ciascun

docente dovrebbe essere consapevole di quale immagine di famiglia interna evoca e proietta attraverso la sua comunicazione didattica e interpersonale.

Per questa ragione, ogni studente ricorda con affetto un particolare docente, non tanto per quanto appreso, quanto per come si è comportato, per il modello di adulto dato e per l'affetto suscitato.

“Gli alunni preferiscono insegnanti le cui personalità siano allegre, amichevoli, pazienti e comprensive, che abbiano un buon senso dell'umorismo e si interessino degli alunni come individui. Da queste affermazioni si delinea la figura di un adulto equilibrato, capace di mediare divieti e desideri, di fare proposte e di saperle attuare. Per questo è necessario ascoltare con intelligenza, cioè mettere in gioco tutto”⁹.

Per quanto riguarda il mio modo di rapportarmi con i miei allievi, posso dire che metto in atto, come prima istanza il codice materno, prestando attenzione ai bisogni dei miei “allievi, quasi figli”, dando ascolto, accoglienza e comprensione.

Nel mio vissuto di figlia, prevale comunque sempre la figura materna, nella duplice funzione di madre e musicista. Metto perciò anche in atto il ricordo delle mie emozioni come allieva di pianoforte, cercando di rivivere con i miei alunni l'entusiasmo dell'apprendere suonando. Non dimentico, però, le difficoltà tecniche ed emotive dell'imparare uno strumento: cerco quindi di dare consigli sul metodo di studio, che deve essere rigoroso, sulle strategie per superare difficoltà tecniche e sull'importanza dell'ascolto e della formazione di un buon orecchio musicale. La scelta di un repertorio, consona ai gusti e alle qualità musicali di ciascuno, conclude il mio lavoro di docente.

⁹ G. Magnoni- L.Longhin, *Insegnare oggi*, Borla, Roma 1993.

Mi sento sempre serena e a mio agio con i miei allievi, nella” fucina” della mia classe e non mi sono mai pentita di aver intrapreso questo mestiere! Il mio sogno di insegnante-musicista è sperare che la musica possa diventare “compagna di vita insostituibile” dei miei ragazzi e anche rifugio dove ritrovare conforto e serenità.

Ho avuto anche allievi che hanno scelto la professione di musicisti e alcuni sono stati miei alunni dal primo all’ultimo giorno di lezione.

Queste, per me, sono state esperienze incredibilmente ricche perché ho potuto assistere, nell’arco di 10 anni e più, alla crescita dei miei ragazzi da preadolescenti ad individui adulti e anche alla loro maturazione come musicisti.

Ritengo che la scuola possa contribuire al 50 per cento alla formazione del futuro adulto, l’altro 50 per cento è affidato alla famiglia e al contesto ambientale (mass media, società, etc.) nel quale lo studente vive e cresce. È solo dal dialogo continuo e proficuo tra queste due componenti che può svilupparsi un individuo sano ed equilibrato.

Per concludere, vorrei riportare quello che per me potrebbe essere il “decalogo” dell’insegnante e anche del musicoterapista:

“IL BAMBINO IMPARA CIÒ CHE VIVE”

(L. Longhin, La qualità della mente,2008, Firenze, Florence art ed, p.379)

Se vive nel rimprovero
diventerà intransigente
Se vive nell’ostilità
diventerà un aggressivo
Se vive nella derisione

diventerà un timido
Se vive nel rifiuto
diventerà uno sfiduciato
Se vive nella serenità
diventerà più equilibrato
Se vive nell'incoraggiamento
sarà più intraprendente
Se vive nell'apprezzamento
sarà più comprensivo
Se vive nella lealtà
diventerà più giusto
Se vive nella chiarezza
diventerà più fiducioso
Se vive nella stima
sarà più sicuro di sé
Se vive nell'amicizia

diventerà veramente amico per il suo mondo¹⁰.

Ed ora vorrei aggiungere:

“Se vive nella musica e nell'arte
conoscerà l'emozione profonda e diventerà più sereno e felice”

Scrive Luigi Longhin nel suo libro “La qualità della mente”¹¹: “la musica ha un significato primario che fonda tutti gli altri significati nel

¹⁰ Poesia di Anonimo, riportata da L. Longhin, *La qualità della mente*, Florence art ed., Firenze 2008, pag. 379.

senso che l'esperienza musicale sarebbe il "ponte" che mette in relazione la realtà esterna con il mondo interno. La musica è il linguaggio originario dei sentimenti e per questo è privilegiata rispetto alle altre arti. E continua sostenendo che la musica esprime tutto il mondo emotivo ed affettivo. Sembra che sia prioritario imparare ad ascoltare la musica perché nell'esperienza umana prima della poesia viene la musica, infatti il ritmo del cuore materno è la prima musica che il bambino ascolta.

E Mancina, prosegue nello stesso libro, asserendo: "Alla nascita, la voce della madre apparirà al bambino come il primo meraviglioso strumento esterno a sé, capace di produrre suono e dare continuità all'esperienza musicale ritmica precedente."

Trent'anni di insegnamento strumentale, tre anni di pratica come musicoterapista, due mondi che si possono incrociare e integrare, beneficiando l'uno delle peculiarità dell'altro, a patto che la mente di chi opera si mantenga aperta a tutte le possibili soluzioni e rifugga da facili ricette.

Ogni persona è un mondo da scoprire.

In questa professione, credo che conoscenza, mente, intuito e cuore debbano procedere all'unisono.

E' questo il fascino che ho provato nell'intraprendere questo percorso di studi e pratica sul campo e che tuttora mi accompagna e mi spinge a proseguire.

¹¹ L. Longhin, *La qualità della mente* cit., pag. 271.

SEDUTE

1. Seduta del 16/11/09 dalle ore 15:00 alle ore 15:50.

Inizio reale della seduta: 15:10

Luogo in cui si svolge la seduta: aula di pianoforte presso scuola media statale per Ciechi di via Vivaio 7, Milano

Mi sento piena di energia, caricata dal pomeriggio precedente di supervisione presso la nostra scuola di Musicoterapia. Ho voglia di fare, di dare una svolta ai miei incontri con C., mi sembra di avere le idee più chiare. Sono solo un poco infastidita dal non avere un piccolo spazio di tempo per rilassarmi fra una lezione e l'altra. Ho pochi minuti per preparare il setting. Ci riesco, ma non ho neanche un momento per raccogliere le idee e concentrarmi sul da farsi.

Preparo il setting, spostando il tavolo in un angolo e adagiando per terra un grosso lenzuolo rosa con pagliacci appartenuto a mia figlia quando era piccola. Mi piace il colore e la fantasia perché danno un tocco gioioso e giocoso all'aula. Accendo anche una piccola stufa perché il pavimento è freddo. Adagio sopra gli strumenti: un aerofono, diversi strumenti a percussione e il metallofono, strumento che C., nella lezione precedente ha apprezzato particolarmente.

Sono contenta per come si presenta il setting e ho molte aspettative.

Entra C. con l'educatrice e al mio saluto sorride come sempre. Esprime la necessità di andare in bagno e vuole essere accompagnata da entrambe.

Ritornando in aula, C. mi chiede ragione di questo allestimento.

Le rispondo che oggi avremmo suonato sedute per terra sul lenzuolo e senza scarpe. Con il suo consenso, le tolgo le scarpe e l'adagio piano sul lenzuolo. Anch'io mi tolgo le scarpe e mi metto un paio di antisdrucchiolo color rosa.

C. mi dice, divertita, di non aver mai suonato così.

Inizia a prender le bacchette morbide e a percuotere il metallofono. Ascolta i suoni e commenta: "come sono dolci questi suoni!". Subito dopo, però mi chiede: "ma non suoniamo oggi il pianoforte?". Rispondo: "per oggi iniziamo a conoscere e suonare questi strumenti".

Prende le bacchette rigide, fa qualche suono sempre sullo xilofono e subito dopo le adagia. Inizia a spostare le piastre del metallofono e mi chiede aiuto per rimetterle a posto. Proviamo a suonare un poco insieme, alternandoci in un dialogo sonoro.

Smette quasi subito, prende il tamburello e inizia a fare un ritmo sempre uguale. Rispondo sul metallofono, riflettendo tale ritmo, ma C. non ha più voglia di suonare e inizia a farmi nuove domande, chiedendomi se ho un gatto. Rispondo intonando una canzone sul mio gatto nero, accompagnandomi al pianoforte e chiedendole se anche lei ha un gatto, come si chiama e di che colore è.

C. continua a chiedermi per cinque o sei volte la stessa cosa e io rispondo in modo sempre uguale. Ora è anche più distratta e non mi sembra più interessata a suonare.

Entra un collega, per fortuna si ferma sulla soglia e C., di schiena, non percepisce la sua presenza.

Con lo sguardo gli chiedo di fermarsi, lui guarda la situazione e silenziosamente se ne va.

Ora sono deconcentrata anch'io. C. mi dà in mano il guiro a forma di rana e mi chiede di suonare. La invito a duettare con me con la rana piccola, ma la cosa non le interessa.

Vede le campanelle Orff, le conta e mi chiede come mai sono così poche (due si sono rotte), io faccio una breve melodia con le campane rimaste, ma lei è interessata solo al meccanismo, non a suonare. Cerco di proporle un gioco di botta e risposta che, spesso abbiamo cercato di fare nelle sedute precedenti, ma C. è stanca e svogliata.

Mi pervade un senso di sconfitta e il mio intervento terapeutico di oggi mi appare infruttuoso. Mi chiedo se ho usato troppi strumenti e che cosa non ha funzionato. Inoltre, poiché C. parla più del solito, mi interrogo su un suo possibile maggior disagio.

Finisco la seduta alle 15:50 con l'entrata di due miei studenti e il suono della campana.

Mi sento completamente svuotata.

C. forse ha bisogno di un intervento più direttivo.

La seduta si chiude con il trasporto dell'alunna a pianoterra, dove l'aspetta il pulmino che la riporta a casa.

2. Seduta 01/03/2010 dalle ore 15:00 alle ore 15:50.

Stesso luogo e stesso orario.

Sono contenta di rivedere C. dopo più di un mese di assenza per malattia (broncopolmonite), ma sono preoccupata per le sue condizioni di salute.

L'ho incontrata questa mattina in corridoio e l'ho trovata molto pallida, dimagrita e un po' spaesata.

Mi chiedo quanto questa interruzione influirà sulla nostra lezione e sui suoi ricordi rispetto all'attività precedente.

Quando entra in aula, C. mostra una grande contentezza nel rivedermi. Continua a ripetere il mio nome, ritmandolo con grande enfasi.

Anch'io sono contenta di rivederla e glielo dico apertamente.

Le propongo di rammentare con la voce, accompagnata dal ritmo della darbouka, il nome dei suoi compagni di classe. Questa prassi è in vigore da qualche mese ogni volta che ci vediamo. I nomi vengono cantati in un gioco di ripetizione.

Mentre stiamo lavorando, mi domanda che ore sono e dove dovrà andare dopo la mia lezione. La richiesta è piuttosto ripetitiva e interrompe l'attività musicale. Le rispondo, con calma, che finita la lezione con me andrà a casa e che non è importante sapere l'ora perché la fine della lezione sarà scandita dal suono della campana.

Sembra calmarsi, perciò le propongo un nuovo canto da sostituirsi a quello dell'uva. Si tratta di una ninnananna pentatonica.

Gliela suono al pianoforte e cerchiamo di intonarla poco per volta.

C. sembra contenta di cantare una nuova canzone, però fa fatica a ricordare le parole. La melodia invece viene riprodotta subito senza

errori. Al canto aggiunge, di sua spontanea volontà, una base ritmica alla darbouka.

Le avvicino il metallofono diatonico, mentre io tengo vicino quello cromatico. Inizio a intonare sul metallofono la ninnananna e C. improvvisa un controcanto. Facciamo un gioco di botta e risposta e lei sorride: sembra aver piacere a suonare.

Sono contenta, anche se questa improvvisazione dura poco e viene interrotta dalle solite domande. Cerco di non rispondere e continuo a suonare ma lei non si dà pace e continua a chiedere. Mi domando se mai in futuro riusciremo a suonare di seguito senza fermarci. Rispondo e torniamo a suonare. L'allieva sembra provare piacere a sovrapporsi alla melodia.

Quando suona la campana, C. sembra soddisfatta per quanto fatto in classe oggi. Il suo viso è sereno e sorridente.

Rispetto all'ultima volta, mi sembra che ci sia stata una maggiore interazione fra noi e che C. abbia dimostrato più interesse a suonare.

La seduta si conclude come al solito alle 15.50 con l'accompagnamento di C. al piano terra dove l'aspetta il pullman che la riporta a casa.

3. Seduta del 19/11/2010 presso S.M.S per Ciechi- via Vivaio – Milano h. 9.40/10.30.

Mentre mi reco a scuola, inizio a pensare a C. e mi auguro che questa volta stia meglio.

L'ultima volta, nel vederla così giù, (il suo malessere accentuava terribilmente l' handicap!) sono stata presa da sentimenti di forte angoscia e tristezza che non mi hanno lasciata per l'intera giornata.

Appena arrivata a scuola, la vado a prendere nell'aula di artistica e la trovo particolarmente in forma e allegra.

Appena sente la mia voce, inizia a ritmare il mio nome. Sono contenta di trovarla guarita.

La porto nella mia aula e lei mi chiede subito di potersi mettere a terra e di togliere le scarpe. Appoggio il telo e la faccio accomodare.

Ora le chiedo quali strumenti ha voglia di suonare e lei mi risponde la darbouka e il metallofono. Mi chiede anche le bacchette perché dice che le fanno male le mani a percuotere.

Aggiungo al setting un bastone della pioggia e un ghiro.

Le comunico di voler suonare in questa seduta gli animali.

Prende il bastone della pioggia e prova a farlo suonare ma non ci riesce. Noto come C. è sempre un poco frettolosa nel fare le cose! Prendo a mia volta il bastone e le faccio vedere come muoverlo e quanto aspettare prima di rigirarlo affinché si possa sentire tutta la cascata dei suoni.

Lei esclama : “ma è la pioggia!”

Prova poi il ghiro, ci riesce e quel suono la diverte perché sorride compiaciuta.

Inizia a intonare la canzone d'inizio accompagnandosi alla darbouka “ti dico ciao.....”, poi attacca con “cane,gatto...”.

Le ricordo che mi piacerebbe suonare gli animali e le chiedo con quale vuole iniziare. “Con il cavallo!” mi risponde; poi però si rabbuia dicendo che non sa suonare il cavallo. Inizio a inventare una breve canzone, accompagnandomi allo xilofono “ciao ,cavallo scalpita....corri, corri e scalpita...” Lei esclama : “ah!” e si mette a fare un ritmo di accompagnamento alla darbouka in continuo crescendo.

Sembra divertirsi molto. Poi, di botto, si ferma e chiede: “Ora cosa suoniamo?” Le propongo il cocodrillo, invento un ritmo e lei mi accompagna con il ghio.

Prendo il bastone della pioggia e cantiamo una canzone sui pesci rossi. C. suona dei glissandi al metallofono. A questo punto finiamo con le ranocchie e mi viene spontaneo inserire Fra Martino.

Il clima musicale, da surriscaldato, si quietava e C. inizia spontaneamente a intonare Yemmaya, ninna nanna africana, proposta qualche lezione fa. C. si accompagna improvvisando al metallofono. Proviamo anche a cantarla senza accompagnamento.

C. sembra apprezzare molto questa melodia. Ritorna a suonare il metallofono e mi chiede il nome delle note suonate. Quindi mi invita a fare una gara di strumenti, con un crescendo continuo.

Intuisco che per lei questo gioco è una sorta di scarico di energia.

Le dico che mi fanno male le orecchie, lei ride con fare scanzonato. Provo a distrarla suonando accordi pentatonici e intonando i nostri nomi. Le chiedo di dare un nome ai nostri due strumenti. “Luca e Francesco” dice.

La campanella dell’intervallo interrompe la seduta.

Sono sfinita!

C. invece sembra dispiaciuta di smettere l’attività musicale perché è ancora carica di energia. Mi dice di voler, la prossima volta, iniziare alla tastiera.

Risale sulla sedia a rotelle e imbocchiamo il corridoio, cantando frammenti di canzoni.

Penso che questa seduta sia stata particolarmente positiva e che l’umore e l’energia di C. abbiano favorito il buon risultato.

La seduta si chiude alle 10.30.

4. Protocollo seduta del 18 febbraio 2011.

Stesso luogo e stesso orario.

Nel recarmi a scuola, oggi, mi sento piena di nuove idee e di energia.

Ho appena finito di rileggere un libro molto interessante, ricco di spunti didattici.

Il libro si intitola :”Il potere di Euterpe”.

Questa musa che rallegra,, con i suoi canti, mi sembra di buon auspicio per il lavoro che devo fare con C.

La gioia è un sentimento profondo che investe l’individuo nella sua totalità, in modo immediato e istintivo.

Mi balza alla mente l’Inno alla gioia di Beethoven, inizio a canticchiare e penso con simpatia all’esecuzione di G., un mio allievo Down, che lo fa a modo suo, con tanta enfasi istintiva.

Vorrei proporre a C. un’improvvisazione a tema con protagonista il mare e gli animali che vi abitano.

Ho acquistato da poco un bellissimo oceandrum, adatto a rendere il suono del mare.

Preparo, come al solito, per terra, un setting ricco di strumenti: un bastone della pioggia, la darbouka, dei campanelli, un metallofono cromatico, una piccola armonica a bocca e naturalmente l’oceandrum.

Alle 9 e 45 min. entra nell’aula C., accompagnata da un’ insegnante di sostegno.

Le tolgo gli stivaletti e ci sediamo per terra sul materassino, vicino agli strumenti.

Sembra stupita dalla quantità e varietà di strumenti.

Prova subito a far suonare il bastone della pioggia ma il movimento per capovolgere lo strumento le risulta difficoltoso.

L'abbandona subito per prendere l'oceandrum che mi porge perché lo faccia risuonare. Le chiedo di chiudere gli occhi e di immaginare liberamente qualcosa.

Inizio a farlo risuonare, pian piano, poi aumento il movimento e il suono cresce.

Ascolto anch'io affascinata perché sembra proprio il rumore delle onde quando si frangono sulla sabbia.

Ma l'aumentare del suono infastidisce C. che mi chiede di smettere.

Le propongo di suonare l'acqua e lei inizia a percuotere piano sullo xilofono nella parte acuta.

L'accompagno con il bastone della pioggia in un movimento ritmico.

Mi alzo ed eseguo dei glissandi nella parte acuta del pianoforte.

C. mi chiede di tornare seduta.

Ascolto i suoi suoni e inizio a cantare una melodia piano.

Mi risponde intonando Yemmaya, ninna nanna africana, che racconta dell'unione simbolica fra il mare e il fiume.

Prendo una bacchetta e, contemporaneamente a lei, suono lo xilofono nella parte dove ci sono i suoni alterati.

Ora le propongo di immaginare degli animali marini e di metterli in musica ma C. mi risponde che non sa come fare.

Le dico che a me piace il delfino perché ha il muso simpatico e perché è giocherellone.

Invento le parole di una canzone e l'allieva si rimette allo xilofono, suonando note veloci alle quali seguono suoni con l'armonica a bocca.

Osservo che i nostri suoni guizzano come pesci. Lei sorridendo annuisce. Mi metto a glissare sullo xilofono dal grave all'acuto.

C. sembra però un po' stanca e disorientata.

Mi chiede di cantare la canzone "cane e gatto", quasi voler tornare alle vecchie e consolidate esperienze.

Mi rendo conto che argomenti nuovi a tema la mettono un po' a disagio.

Ho l'impressione che la seduta sia finita e che C. senta la necessità di riposarsi.

Propongo qualche respirazione profonda e il suono della campanella ci fa tornare alla realtà della nostra scuola.

Sono le 10 e 30 ed è ora di far merenda.

Riporto la ragazza in classe e nel rientrare mi chiedo se non ho messo troppa carne al fuoco!

5. Protocollo seduta del 25 marzo 2011.

Stesso luogo e stesso orario.

Arrivo a scuola alle h. 9 e 40 minuti e prelevo C. dall'aula di educazione artistica dove ha appena trascorso le prime due ore di lezione.

C. è molto contenta di rivedermi, anch'io provo lo stesso sentimento.

E' trascorso più di un mese dall'ultima volta che abbiamo fatto musica insieme, in quanto la ragazza è stata impegnata in visite mediche e riabilitative. Inoltre ha partecipato ad una settimana bianca in montagna con i suoi compagni.

Nel venire a scuola, penso che sarebbe bene dedicare buona parte della seduta ad un rimembrare i canti fatti nell'ultimo periodo.

Sono dispiaciuta di queste lunghe interruzioni perché mi rallentano molto il lavoro. L'allieva così perde la continuità e la concentrazione necessari ad miglioramento delle sue condotte.

Accetto il suggerimento datomi dalla Dott.ssa Boccardi di non tenere C. sempre a terra, per non rafforzare la sua convinzione di essere sempre e comunque una "bimba piccola".

Propongo perciò a C. di stare sedute al pianoforte invece che a terra.

Il suono del pianoforte le piace molto e, appena vicina alla tastiera, inizia a battere con entusiasmo note singole.

Tenta anche dei trilli ai quali rispondo con fare giocoso.

Poi propongo delle note staccate dicendo che la tastiera scotta.

C. ride e prova a imitarmi. Questa attività però finisce presto perché ho l'impressione che il movimento dello staccato le stanchi il braccio. L'allieva utilizza sempre il braccio destro e la mano corrispondente, per questa ragione, a volte, la incito a usare anche la parte sinistra.

Ci guardiamo sorridendo perché in questo nostro incontro rinnoviamo il nostro legame giocoso e affettuoso.

L'allieva mi chiede di cantare una delle ultime canzoni imparate, brano dal titolo "Venti ranocchi".

Faccio finta di non ricordare le note al pianoforte e di doverle cercare con il suo aiuto attraverso il canto.

Mi stupisco nel constatare quanto la memoria di C. sia buona.

Recito, dicendo che non ricordo tutte le parole e le chiedo di aiutarmi.

La ragazza me le dice di filato, quasi senza respirare.

Finita la canzone dei ranocchi, mi chiede "che ore sono? Lo sai che poi vado a fare teatro?". Dopo averle risposto, propongo di intonare l'ultima canzone fatta a febbraio, dal titolo "La cucaracha".

Inizio a intonare la melodia accompagnandomi al pianoforte e C. mi chiede la darbouka.

Smetto allora di suonare e canto una strofa alla volta con lei.

C. canta e contemporaneamente suona il ritmo in modo puntuale e sciolto.

Noto con piacere come riesca a ricordare velocemente il testo e anche a suonare le percussioni con una certa rilassatezza del braccio.

Mi chiede le bacchette perché dice di voler suonare più forte.

Si può supporre che questo modo di percuotere sia per C. un affrancarsi dalle costrizioni fisiche legate alle difficoltà motorie.

Glielo porgo ricordandole che siamo circondati da aule dove stanno facendo lezione di strumento.

Si mette a ridere e mi sfida dicendo che suonerà fortissimo!

La sua bacchetta percuote in un crescendo rossiniano, in una vera e propria scarica sonora.

Esclamo: “povere le mie orecchie!” e lei mi guarda orgogliosa del frastuono prodotto.

Suona la campanella dell’intervallo.

Sono le 10 e 30. La seduta si chiude e C., come sempre, mi chiede quando ci rivedremo. Le rispondo che lei lo sa! “Il venerdì” afferma ad alta voce.

Entra una collega a riporre nell’armadio uno xilofono, la salutiamo cantando la canzone “ti dico ciao”.

Divertita, si aggrega a noi cantando.

Sono serena, mi sembra di aver ripreso il filo del nostro lavoro in modo naturale, penso che con C. sia per me più facile lavorare che con altre persone perché tra noi c’è una sorta di complicità che cementa il nostro legame.

La porto nell'aula dove farà teatro.

BIBLIOGRAFIA

BENENZON ROLANDO OMAR - GABRIELA WAGNER - VIOLETA HEMSY DE GAINZA, *La Nuova Musicoterapia*, Phoenix Editrice, Roma 1997.

BENENZON ROLANDO OMAR, *La parte dimenticata della personalità*, Borla Editore, Roma 2007.

BENENZON ROLANDO OMAR- CASIGLIO L.- D'ULISSE M.E., *Musicoterapia e professione tra teoria e pratica*, Il Minotauro Editore, Roma 2005.

BLANDINO GIORGIO – GRANIREI BARTOLOMEA, *La disponibilità ad apprendere*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1995.

FONDAZIONE PIERFRANCO E LUISA MARIANI ONLUS, *La valutazione delle funzioni adattive nel bambino con paralisi cerebrale*, Franco Angeli Editore, Milano 2000.

HILLMAN BOXILL EDITH, *La musicoterapia per bambini disabili*, Omega editore, Torino 1991.

IMBASCIATI ANTONIO, *Affetto e rappresentazione*, Franco Angeli Editore, Milano 1991.

LONGHIN LUIGI, *La qualità della mente*, Florence Art Edizioni, Firenze 2008.

LORENZETTI L. MATTEO, *Il corpo - gioco*, Franco Angeli Editore, Milano 1986.

MAGNONI GRAZIELLA – LUIGI LONGHIN, *Insegnare oggi*, Borla Editore, Roma 1993.

OBERELGELSBACHER DOROTHEA – REZZADORE GIOVANNA, *Il potere di Euterpe*, Franco Angeli Editore, Milano 2003.

ORFF GERTRUD, *Musicoterapia-Orff*, Cittadella Editrice, Assisi 1982.

PAVLICEVIC MERCEDES, *Musicoterapia applicata al contesto*, Ismez editore, Napoli 2003.

PELLIZZARI GIUSEPPE, *L'apprendista terapeuta*, Bollati Editore, Torino 2002.

QUADERNI DI PSICOTERAPIA INFANTILE N. 4/ 14/ 33/ 55/ 59, Borla Editore, Roma 1985.

SALZBERGER-WITTENBERG ISCA – WILLIAMS POLACCO GIANNA – OSBORNE ELSIE, *L'esperienza emotiva nel processo di insegnamento e di apprendimento*, Liguori Editore, Napoli 1993.

STERN DANIEL N., *Diario di un bambino*, Oscar Mondadori Editore, Milano 1991.

TUSTIN FRANCES, *Autismo e psicosi infantile*, Armando Editore, Roma 1994.

TUSTIN FRANCES, *Stati autistici nei bambini*, Armando Editore, Roma 1992.

TUSTIN FRANCES, *Intervista sull'autismo*, Astrolabio Ubaldini Editore, 1998.