

# musica et **terapia**

numero

# 21

**direttore editoriale**

Gerardo Manarolo

**comitato di redazione**

Claudio Bonanomi

Massimo Borghesi

Ferruccio Demaestri

Bruno Foti

Alfredo Raglio

Andrea Ricciotti

**segreteria di redazione**

Ferruccio Demaestri

**comitato scientifico**

Rolando O. Benenson

Università San Salvador,

Buenos Aires, Argentina

Michele Biasutti

Università di Padova

Leslie Bunt

Università di Bristol, Gran Bretagna

Giovanni Del Puente

Sezione di Musicoterapia,

Università di Genova

Denis Gaita

Psichiatra, Psicoanalista, Milano

Franco Giberti

Psichiatra, Psicoanalista,

Università di Genova

Edith Lecourt

Università Parigi V,

Sorbonne, Francia

Luisa Lopez

Fondazione Mariani, Milano

Giandomenico Montinari

Psichiatra, Psicoterapeuta, Genova

Pier Luigi Postacchini

Psichiatra, Neuropsichiatra

Infantile, Psicoterapeuta, Bologna

Oskar Schindler

Ordinario di Foniatria,

Università di Torino

Frauke Schwaiblmair

Istituto di Pediatria Sociale

e Medicina Infantile,

Università di Monaco, Germania

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

**Cosmopolis s.n.c.**  
Corso Peschiera 320  
10139 Torino  
011 710209

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

progetto grafico  
Harta Design, Genova  
Paola Grassi  
Roberto Rossini

pag 1  
**Editoriale**

pag 2  
**Musicoterapia. Scientifica o Umana?**  
Pier Luigi Postacchini, Maurizio Spaccazocchi

pag 10  
**Apprendimenti musicali e sistema specchio**  
Manuela Mazzieri, Maurizio Spaccazocchi

pag 27  
**Musicoterapia e casi impossibili:  
le opportunità create da una certa modalità  
di ascolto musicale**  
Paolo Ciampi, Andrea Cavalieri

pag 36  
**Quando la verità relazionale  
del vocalico canta intonata**  
Raffaella Gigliotti

pag 45  
**La cultura e la risposta  
all'ascolto musicale.  
Le immagini come garanti  
metapsichici.**  
Giovanni DelPuente, Gerardo Manarolo, Silvia Guida

pag 52  
**Recensioni**

pag 56  
**Notiziario**

pag 58  
**Articoli pubblicati  
sui numeri precedenti**

Negli ultimi anni è maturata anche all'interno dell'ambito musicoterapico la necessità di promuovere un confronto con una dimensione strettamente scientifica (afferente cioè al paradigma naturalistico).

Questa esigenza testimonia il superamento di posizioni, a volte ideologiche, che negli anni passati contrapponevano pensiero debole e pensiero forte e l'avvio di una loro possibile integrazione, pur nel rispetto della specificità relazionale e umanistica della musicoterapia.

Il contributo di Pier Luigi Postacchini e di Maurizio Spaccazocchi affronta tale attuale orientamento con taglio critico.

Gli autori sottolineano infatti il pericolo che la ricerca di evidenze scientifiche si risolva nell'accostamento forzato di teorie e modelli estranei alla musicoterapia perdendone di vista la peculiarità, quella cioè di essere una prassi umana.

Lo scritto di Manuela Mazzieri e di Maurizio Spaccazocchi, a seguire, rimane in un contesto teorico e speculativo.

I colleghi descrivono la funzione dei neuroni specchio ed il ruolo dell'imitazione nei processi d'apprendimento, sottolineando le conseguenze educative e pedagogiche che ne dovrebbero derivare e ponendo far l'altro in discussione le attuali prassi d'insegnamento accademico.

Paolo Ciampi e Andrea Cavalieri, nel successivo contributo, introducono un contesto clinico e applicativo; viene descritto, infatti, un caso problematico e le opportunità offerte da un ascolto musicale calibrato. Raffaella Gigliotti ci offre poi una approfondita ed interessante riflessione sulla vocalità suggerendo, fra l'altro, le condotte vocali più adeguate in relazione specifici contesti clinici. Giovanni Del Puente, Gerardo Manarolo e Silvia Guida, infine, rileggono le libere associazioni verbalizzate all'interno di un gruppo di musicoterapia recettiva alla luce del concetto di "garanti metapsichici" formulato da R. Kaës.

# Musicoterapia Scientifica o Umana?

*At times the theoretical part of the musical therapy is submitted to scientific models that are not its own. This relationship between practice and theory can give back a few coherent overview, where "to say" can appear very different than "to do". A good practice is such even if it is not sustained by a theory coming from other disciplines and studies. Why don't we think about a therapeutic and musical profession that tries to compose its own theory submitting itself to the analysis and the study of its own experiences? Sometimes the desire to let appear scientific at any cost a practice that is submitted a lot to the everyday relationships, can often bring to misunderstandings. For this reason the authors invite to maintain a more common-sense view of the musical therapy to avoid a forced reading of this important discipline.*

Con questo scritto ci permettiamo di esprimere alcune considerazioni, maturate nel lungo corso degli anni che ci hanno visti coinvolti come docenti formatori nel mondo professionale della musicoterapia

## Premessa

Con questo scritto ci permettiamo di esprimere alcune considerazioni, maturate nel lungo corso degli anni che ci hanno visti coinvolti come docenti formatori nel mondo professionale della musicoterapia.

I tanti anni di lavoro nel settore, i costanti scambi fra docenti e allievi, i tanti testi, articoli e saggi scritti e letti, i tanti convegni nazionali e internazionali presenziati, le tante tesi sostenute come relatori e le altrettante criticate come contro relatori, ci hanno portato a credere che, forse, la "postura" teorico-scientifica, o meglio ancora sarebbe dire: i vari modelli scientifici che le tante scuole di musicoterapia italiane e straniere, che le varie teorie scientifiche indicate da isolati gruppi di lavoro o addirittura da singoli operatori (musicoterapisti e musicoterapeuti), sono teorie che, crediamo, stiano sempre più rischiando di apparire altisonanti, appesantite, cariche di un sapere che spesso, invece di sintonizzarsi con le prassi, si allontana da queste, si trasforma in costruito teo-

## Da anni il mondo della musicoterapia si sta impegnando per disegnarsi addosso un abito sempre più scientifico

rico incoerente, in un sapere che molto spesso impoverisce le stesse pratiche che dovrebbe, logicamente e con coerenza, sostenere.

In queste nostre osservazioni e considerazioni non c'è assolutamente nessuna intenzione di offendere nessuno (scuole, docenti, operatori, ecc.), c'è solo un grande e appassionato invito ad una vera e propria importante riflessione sulla base di questo che crediamo possa essere un principio di base:

*Per dimostrare valore, ogni vita, come ogni azione quotidiana o professionale, ha bisogno di praticare coerenza, e la coerenza è visibile in tante cose e quindi anche nel rapporto fra prassi e teoria.*

Siamo convinti che questo rapporto, in musicoterapia, nelle musicoterapie, abbia sempre mostrato un certo conflitto, poca linearità, quasi a voler far emergere, speriamo involontariamente, un'azione teorica limitata o a volte forse troppo ingigantita. Ecco quindi di seguito il nostro pensiero, le nostre riflessioni, sbagliate o corrette che siano per il lettore.

### Il problema

Da anni il mondo della musicoterapia si sta impegnando per disegnarsi addosso un abito sempre più scientifico. È il bisogno di rivestire le sue tante e diverse prassi con modelli o criteri scientifici che purtroppo, molto spesso, non le sono propri e forse nemmeno pertinenti, poiché le sue molte e variegata pratiche non sempre e non obbligatoriamente riescono a trovarsi in sintonia con teorie che cercano di contenerle e sostenerle e che, di frequente, sono riprese o interamente condivise da paradigmi esterni al mondo della musicoterapia stessa.

A volte si potrebbe pure parlare di una vera e propria condotta schizofrenica fra il *fare* e il *sapere*

in musicoterapia, in cui il *sapere* viene molto spesso indicato come un lineare tracciato teorico collegato alle prassi, come un *leitmotiv* è collegato intrinse-

camente alla sua opera.

No, non è sempre e nemmeno così evidente!

Questa intrinseca relazione fra prassi e condotta scientifica, si potrebbe esasperare ancor di più se poi si tratta di un fare che è davvero intrinseco all'umano, al bisogno umano, alle relazioni umane che, appunto, proprio perché umane non possiamo pretendere che siano, di conseguenza, obbligatoriamente scientifiche, cioè nel senso che comunemente diamo alla parola scienza. E la musicoterapia è una di queste, è prima di tutto una prassi, una buona prassi almeno giudicando le operatività più diffuse e note.

In breve ci sentiamo di proporre una serie di domande che mettono in evidenza il problema fra teoria e prassi nell'esperienza in musicoterapia e che, anche se non troveranno delle vere risposte in questo scritto, speriamo almeno che possano funzionare come stimolo per un dibattito, per uno scambio di idee sulle reali possibilità che la terapia musicale ha di essere o di attribuirsi il valore di pratica scientifica:

- *Quanta coerenza esiste fra l'impianto teorico e l'applicazione pratica della musicoterapia nei suoi vari settori di applicazione (neurologia, neuropsichiatria, psichiatria, età evolutiva, terza età, gravidanza, oncologia, malattia terminale, gestione del dolore, ecc.)?*
- *In termini più specifici, tanto per indicare alcune note scuole, sulla base di quale criterio scientifico è possibile sostenere il concetto di ISO musicale benenzoniano?*
- *Sulla base di quale criterio scientifico è possibile parlare di musicoterapia creativa nel metodo Nordoff-Robbins?*

- *La musicoterapia è scientifica come prassi o diventa tale solo sulla base della formulazione di criteri applicativi che si rifanno più a teorie che, a volte, non le sono nemmeno proprie?*
- *La musicoterapia, visto che esiste in modo tangibile come buona prassi, ha bisogno di scientificità per se stessa o piuttosto perché ha l'ardire di essere riconosciuta in alcuni ambiti della sfera ufficiale della medicina?*
- *E ancora, perché attribuire anche forzatamente un principio di scientificità quando le prassi in musicoterapia risultano essere umanamente corrette?*
- *Se lo scopo della musicoterapia consiste nella ricerca del bene della persona e se le sue buone prassi sono utili all'uomo, perché spingere il suo saper fare verso un sapere teorico che di frequente non gli si addice?*
- *E infine, ma è così impensabile una musicoterapia che si attesta semplicemente su un fare e sulla formulazione di un sapere umanamente corretti?*
- *Ecc.*

Con queste e altre possibili domande che sono semplici per quanto coerenti e motivate, vorremmo tentare di promuovere una visione delle prassi in musicoterapia come un *insieme di tanti modi di fare* che piuttosto di essere sostenuti da principi teorico-scientifici "forzati" o "imposti", siano sorretti da una corretta applicazione secondo i più comuni criteri di umanità, secondo i più semplici ed onesti mezzi e modi che la conoscenza, raccolta dal cumulo di prassi, mette a disposizione dell'operatore, sia esso musicoterapista o musicoterapeuta. In altri termini, se la scienza si avvale di una forte credenza dei principi generali di un determinato campo del sapere, la prassi in musicoterapia si avvale della sua esperienza, della sua conoscenza, del suo stile relazionale, della applicazione di uno stretto rapporto fra qualità-quantità della materia sonoro-musicale e qualità-quantità dello specifico e ben determinato bisogno umano.

La correttezza applicativa del fare in musicoterapia non ha bisogno di una teoria forzata, quanto piuttosto di una costante *com-prensione* e *re-visione* del rapporto fra il cliente, il terapeuta e il mezzo sonoro-musicale utile in quella sola, unica e umana relazione.

### **È umano**

È un bisogno dell'uomo tentare di tradurre in criteri logici, in pensieri coerenti le proprie esperienze, le proprie pratiche, il proprio *saper fare* in *sapere* più o meno teorizzabile, definibile come un ragionato insieme di espressioni che possano dimostrare un'avvenuta riflessione, una accurata meditazione, un'attenta analisi utile per valutare quanto e come quel fare sia o no passato attraverso il filtro del dire, del definire, del com-prendere.

È insito in ogni uomo, in ogni cultura, il passaggio o meglio ancora la traduzione di una *condotta del fare* in *condotta del capire*, sintetica, riflessiva, raccogliitrice, analitica, modellatrice, che a diversi gradi, quantitativi e qualitativi, può anche definirsi pensiero teorico, corpus teorico.

### **Metodo scientifico VS buone prassi**

Crediamo però che ci siano dei distinguo da fare tra il bisogno di riflettere e di sintetizzare in *scientia* (termine latino per dire *conoscenza*) e il brutto costume di applicare anche a buone prassi l'etichetta di metodologie scientifiche, di paradigmi scientifici che avrebbero il compito di sostenere il valore di prassi e che, essendo già buone prassi, non avrebbero proprio alcun bisogno di essere marchiate come azioni scientificamente corrette.

Senza addentrarci negli studi sulla scientificità della scienza (es. quelli di Thomas Kuhn<sup>1</sup> ed altri) che ci confermerebbero, tanto per citare qualche aspetto:

- *la labilità stessa del paradigma come concetto di base,*

- la forte credenza di una comunità in una matrice disciplinare che non sempre può definirsi storicamente e geograficamente scientifica,
- gli strumenti e mezzi scientifici da utilizzare,
- i principi filosofici e metodologici,
- ecc,

possiamo dire che esistono delle pratiche umane che, proprio perché umane, vivono della loro pertinente caratteristica: unicità, varietà di bisogni, di modalità, di mezzi e di modi di fare e che, proprio per questa natura umana, non possono affidarsi ad una metodologia unica, standardizzata, ripetibile in più occasioni, quasi come una ricetta medica o, se vogliamo, di cucina.

Infatti, tanto per fare un esempio banale, la stessa aspirina non fa gli stessi effetti a due diverse persone che accusano lo stesso male, come la stessa ricetta di cucina preparata in due diverse case non offre lo stesso identico risultato sia in termini di gusto che in termini di appagamento della fame a due persone se pur ugualmente affamate. Alcune volte abbiamo la netta impressione che certi principi metodologici applicati dalle tante scuole di musicoterapia siano quasi più scorretti e meno coerenti delle tante culture sciamaniche che da secoli hanno applicato la musica per curare i loro simili in stato di sofferenza.

Se si pensa che la parola *sciamano* deriva dal tunguso-mancese (Russia, lago Bajkal) *saman*, originata dal verbo *sa* (che vuol dire *sapere* come nel francese *savoir*, nello spagnolo *saber*) e che dunque ci si affida ad una *antica conoscenza o scienza*, ci viene da pensare che a volte la musicoterapia non voglia avvalersi proprio del suo sapere, di una sua conoscenza motivata da buone prassi e che, al contrario, preferisca appellarsi a saperi extra, purché ritenuti o creduti come forti principi metodologico-scientifici.

È inoltre giusto sapere che pure le parole inglesi *witch* e *wizard* (strega, stregone e maga, mago) derivano da una radice indoeuropea che significa *vedere* o *sapere* (che ritroviamo anche nel latino

*videre*, nel tedesco *wissen* che vuol dire *sapere*) e che dunque alla base di queste pratiche popolari si intravedeva il *senso di saggezza*, di pratica condotta da un uomo saggio, da una donna saggia.

Che la musicoterapia manchi di saggezza, in questo non affidarsi alla formulazione di teorie e conoscenze proprie? Che la musicoterapia abbia forse paura delle sue conoscenze acquisite negli anni?

Che ci sia forse, da parte della musicoterapia, il timore di affidarsi alle proprie conoscenze acquisite dal momento che si appella alla credenza scientifica?

Leo Rutheford definisce lo sciamanesimo come *un sistema di non credenze* che si avvale della profondità della valorizzazione della conoscenza acquisita nel superamento delle prove:

*"La conoscenza funziona, supera le prove e resiste al tempo, si rivela dall'interno, diversamente dalle credenze che si acquisiscono dall'esterno, dagli altri. Le guerre si combattono per affermare credenze, dogmi e dottrine, mai per la conoscenza."*<sup>2</sup>

Perché allora non dare più fiducia alle proprie conoscenze, perché non modellizzare<sup>3</sup> le proprie prassi, perché non credere alle buone prassi che maturano nel tempo e con il tempo, piuttosto che "ammalare" il proprio fare con credenze scientifiche non proprie, con l'applicazione di criteri teorici che molto spesso non sono in sintonia con quello che ha di per sé una *scienza*, ovvero una conoscenza che si preferisce occultare piuttosto che farla emergere nella più sincera, onesta e umana chiarezza?

### Alla ricerca forzata di un paradigma

Una cosa è riflettere nel tentativo di ordinare al meglio le proprie prassi, e un'altra è forzare il proprio *saper fare* per costringerlo ad incanalarsi dentro un paradigma scientifico che ben poco ha

in comune con quelle prassi e che, di conseguenza, dà forma ad una *falsa relazione* che sta in piedi solo nella mente di chi l'ha promossa o all'interno del gruppo dei "credenti". Questa *falsa relazione*, nel momento in cui si attesta come base teorico-scientifica, marchia l'operatore musicale terapeutico di un falso *saper essere* che può quindi rendere critica e criticabile la sua stessa figura professionale globale.

Nella nostra cultura occidentale europea sembra manifestarsi, sempre con più frequenza, un vizio che potremmo definire con il termine di *patologia della mentalità scientifica*: tutto quello che si pratica ha ragion d'essere solo se si appoggia ad un modello scientifico pre-costituito, che funzioni come un vero e proprio sostegno teorico, pensiero giustificante di un determinato insieme di prassi, comportamenti, osservazioni, relazioni, redazioni, mezzi, materiali, setting, ecc.

È anche vero, purtroppo, che sembrano "vendersi" meglio le proprie prassi all'interno di un *pacchetto teorico-scientifico* che, più di altri, si avvale di una forte credenza da parte di una determinata comunità o del gruppo di addetti ai lavori.<sup>4</sup>

Come è altrettanto vero che ogni forma di prassi, ha bisogno di tradursi pure in una riflessione, in un pensiero che tenta di ordinare, almeno coerentemente e con dignità umana, un modello comportamentale, un insieme di mezzi e di materiali, uno stile operativo e relazionale, ecc.

Quindi tentare di raccogliere in criteri onesti e lineari il nostro fare è cosa utile purché non sia azione forzata, costretta, che serva solo a "vestire" chissà di quale scientificità ciò che umamente avrebbe comunque lo stesso valore, senza per altro "sporcarsi" di teorie e paradigmi inutili, poco coerenti e corretti, dunque dis-umani.

Una cosa è cercare di rendere sempre più corrette le nostre prassi e un'altra cosa ancora è "colorare" il nostro fare con assunti teorici, con finte coerenze che non provengono, non emergono realmente dal nostro reale operato.

Secondo noi ogni scuola di musicoterapia, oggi che è ancora in tempo, dovrebbe rileggere con assoluta libertà e semplicità d'animo, i suoi basamenti teorici, le sue modellizzazioni, le sue teorizzazioni e chiedersi davvero, a mente sgombra e non colta da "falsa credenza", quanto la sua "architettura teorizzante" sia in accordo con le sue prassi.

Indossare abiti che non sono stati tagliati su misura, anche se questi sono belli e ricchi, è comunque mostrarsi per quelli che non siamo. E se a volte il corpus, il saper fare risulta povero non lo è perché è povera la sua prassi, ma perché lo impoverisce il suo abbigliamento teorico, quell'aurea che "colora" troppo ma che, nello stesso istante, "sporca" pure troppo la coerenza, l'umana sanità mentale che deve intercorrere fra il sapere teorico e il fare pratico.

È questo il momento, crediamo, anche coraggioso ma altrettanto bello e liberatorio, per "scrollarsi" di tutti gli apparati teorici e metodologici che non sono palesemente in accordo con le nostre prassi in musicoterapia.

È questo il momento di far "evaporare" quel profumo teorico che rischia di far "puzzare", nel tempo, la credibilità di una professione così difficile per quanto così umana (il nostro *saper essere*).

È questo il momento di darsi una teoria, se pur semplice, se pur elementare, ma corretta, in sintonia, dedotta veramente dal fare e non dalle più ufficiali scuole di credenza e nemmeno da teorie esterne che possono sostenere un angolo o un sol punto di una ben più articolata pratica musicale terapeutica.

Continuare a "sporcare" le prassi musicoterapeutiche con teorie improprie, con modellizzazioni iper-articolate, con schemi osservativi iper-minuziosi (su tematiche a volte marginali), con teorie o analisi del sonoro-musicale a volte banali e altre volte cariche di astruse e inutili complessità, ecc..., significa continuare a dare una idea irreal e impropria delle professionalità in musicoterapia, a mostrare incoerenze che prima o poi, come



un boomerang, si rivolgeranno contro il mondo musicale terapeutico.

La correttezza, la sanità professionale e mentale di una scuola (intesa sia come mentalità che come una vera e propria istituzione di formazione) si reggono sulla coerenza, sulla sincerità, e quindi, anche inevitabilmente, sulla giusta e interconnessa relazione fra prassi e teoria.

### Scientia descendit in mores

Se è vero il detto latino che dice: *la conoscenza si traduce in consuetudini* e che ora possiamo anche riformulare con *il pensiero si manifesta attraverso i suoi prodotti, attraverso le sue prassi*, è dunque altrettanto vero che *le prassi, i prodotti del fare umano contengono un pensiero, sono espressioni di conoscenza*. Una conoscenza che a volte, alcuni non sanno estrarre, ma che di fatto è lì presente, implicita, da esternare.

Ecco allora perché un insieme di comportamenti non può venir giustificato attraverso una forzatura teorica, attraverso una costrizione che impone di interpretare un determinato *saper fare* come prassi sostenuta da un modello scientifico precostituito. Ogni pratica, ogni condotta attiva, se analizzata con coerenza e pulizia mentale, nasconde i suoi principi, i suoi criteri, le sue metodiche, la sua ragion d'essere. E una volta analizzata una prassi, e giunti pure ad una sua definizione di *scientia* (di conoscenza), non per ciò abbiamo il diritto o l'obbligo di definirla come *condotta che può avvalersi del marchio di scientificità*.

Quindi superando la *patologia della mentalità scientifica*, anche se non abbiamo l'obbligo di definire il nostro fare un fare scientifico, sapremo comunque con sicurezza di essere, sul piano professionale, molto più corretti nel nominare quel fare per quello che è, e cioè:

*quell'insieme di prassi che, nella loro applicazione, permette di ottenere un determinato risultato, in quel determinato contesto e con quei determinati soggetti.*

■ Boulez P.  
(1963), *Pensare la musica*  
oggi, Einaudi, Milano, 1979.

■ Damasio A.  
*L'errore di Cartesio*, Adelphi,  
Milano, 1995.

■ Damasio A.  
*Emozione e coscienza*,  
Adelphi, Milano, 2000.

■ Damasio A.  
*Alla ricerca di Spinoza*,  
Adelphi, Milano, 2003.

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

■ Dennett D.  
*Contenuto e coscienza*,  
Il Mulino, Bologna, 1992.

■ De Saussure F.  
(1962), *Corso di linguistica  
generale*, Laterza, Bari, 1974.

■ Di Francesco M.  
L'io e i suoi Sé, *Identità  
personale e scienza della  
mente*, Cortina, Milano, 1998.

■ Edelman G.M.  
*Sulla materia della mente*,  
Adelphi, Milano, 1993.

■ Fornero G., Tassinari S.  
*Le filosofie del Novecento*,  
Mondadori, Milano, 2002.

■ Freud S.  
(1895) Progetto di una  
psicologia, in "Opere", vol. 2,  
Boringhieri, Torino, 1968.

■ Frijda N.H.  
(1986), *Emozioni*, Il Mulino,  
Bologna, 1990.

■ Gaita D.  
(1985), *Il pensiero del cuore*,  
Bompiani, Milano, 1991.

■ Feedberg D., Gallese V.  
Motion emotion and empathy  
in esthetic experience, *Trends  
in Cognitive Sciences*,  
11:197-203, 2007.

■ Grinberg L.  
(1976), *Teoria dell'identifica-  
zione*, Loescher, Torino, 1982.

■ Grinberg L., Grinberg R.,  
(1975), *Identità e  
cambiamento*, Armando,  
Roma, 1976.

■ Imberty M.  
*Suoni emozioni e significati*,  
Clueb, Bologna, 1988.

■ Jankélévich V.  
(1961), *La musica e  
l'ineffabile*, Bompiani,  
Milano, 1998.

■ Kuhn T.  
*La struttura delle rivoluzioni  
scientifiche*, Einaudi,  
Torino, 1999;

■ Kuhn T.  
*Le rivoluzioni scientifiche*,  
Il Mulino, Bologna, 2008.

■ Kohut H., Levarie S.  
(1950), *On the Enjoyment  
of Listening to Music*,  
*Psychoanalytic Quarterly*, 19,  
ora in Feder S. Karmel R.L. Et  
Pollok G.H. (eds), 1990.

■ Kumin I.  
(1996), *Relazionalità pre  
oggettuale*, Borla, Roma, 1999.

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

■ Langer S.K. (1953),  
*Sentimento e forma*,  
Feltrinelli, Milano, 1975.

■ Manarolo G.  
*L'angelo della musica*.  
Omega, Genova, 1996.

Poi, come abbiamo già detto, se si tratta di una prassi che lavora con la diversità, che è tra l'altro insita nell'uomo e tanto più nell'uomo diversamente abile, se si lavora con una materia aperta e vibrante come il suono e la musica, se si opera sulla base di prassi musicali che possono mutare di soggetto in soggetto a seconda delle sue *dot-azioni*, si comprende pure come una veste di *rigida scientificità* possa addirittura risultare umanamente e logicamente "antiscientifica".

### Musicoterapia umanamente corretta

È dunque umano ed è corretto cercare di interpretare il proprio fare, le proprie condotte, ma è altrettanto disumano e scorretto volerle "vendere" per quelle che non sono.

Le buone prassi sono efficaci e giuste anche senza quel patologico marchio di falsa scientificità, impressa come una *griffe* sull'habitus professionale che indossiamo. Intendendo per *habitus*, *l'hab o*, cioè *quello che è stato da noi acquisito* grazie all'esperienza.

Da tutto ciò possiamo e vogliamo sperare che il rapporto fra il *buon saper fare* e *buon saper essere* della professionalità terapeutica possa, prima possibile, ri-formarsi con *coscienza*, dal latino *conscièntia*, formato da *cum* e *scire* che significano *essere consapevoli, cònsi*.

Si tratta di avere coscienza, di affrontare il rapporto prassi-teoria con una forte presa di coscienza e di conoscenza, che poi si traduce in quella reale consapevolezza di ciò che stiamo facendo, di ciò che sta avvenendo in noi e negli altri.

La musicoterapia non ha alcun bisogno di appellarsi a *scuole di scienza tout-court*, ma ai tratti pertinenti di una *con-scièntia*, cosciente e consapevole, dunque logica e coerente.

La terapia musicale non può far altro che affidarsi a quel *cognòscere* che permette di far emergere dall'esperienza cosciente la dote di selezione del bene e del male, del giusto e dell'ingiusto, del sano e dell'insano, del fare e del dire.

Non può esistere al mondo una terapia musicale che si affida ad una cultura che vuol rendersi *occulta*, tendente cioè ad *occùlere*, a *sottrarre con un velo agli occhi altrui*, a *nascondere!*

Un incoerente rapporto fra prassi e teoria porta, nel tempo e inevitabilmente, ad occultare la stessa coscienza professionale degli operatori, dei formatori, rendendoli *in-coscienti*, *i-gnari*, mancanti di quella consapevolezza che invece richiede una umana professione come quella di cui stiamo trattando.

È un obbligo di tutte le figure professionali di questo settore: fare in modo che la musicoterapia non sia *ignobile* (dal lat. *in* privativo e *gnòbilem*, *nòbilem*, conosciuto e nobile) e che quindi s'avvicini sempre più ad acquisire una *nobile conoscenza*, cioè ad assumere quella consapevolezza e quella coscienza che possono renderla sempre più coerente, più logica, più sana, quindi più *gnòbile* e *nobile*.

Ecco perché è giusto scendere dal piedistallo di una falsa o pesante scientificità, per salire su quello, ancora più alto, di una corretta umanità.

#### Note

- 1 Cfr. Kuhn T., *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino, 1999; *Le rivoluzioni scientifiche*, Il Mulino, Bologna, 2008, ecc.
- 2 Rutheford L., *Sciamanesimo*, Ed. Armenia, Milano, 1996, p. 16.
- 3 Noto fu il tentativo di modellizzazione svolto da Mauro Scardovelli sulle prassi della musicoterapeuta Giulia Cremaschi, le cui prime riflessioni sono presenti in Scardovelli M., *Il dialogo sonoro*, Cappelli, Bologna, 1992, pp. 125-136.
- 4 In questi casi, quando la credenza è solo forte credenza senza rapporti con una buona prassi, la distinzione fra musicoterapia e setta musicoterapeutica è davvero labile.

■ Marconi L.  
*Musica espressione emozione*,  
Clueb, Bologna, 2001.

■ Postacchini P.L.,  
Ricciotti A., Borghesi M.,  
*Musicoterapia*, Carocci,  
Roma, 2001.

■ Ricci Bitti P.  
*Regolazione delle emozioni  
e arti-terapie*, Carocci,  
Roma, 1988.

■ Rutheford L.  
*Sciamanesimo*, Armenia,  
Milano, 1996.

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

■ Schneider M.  
(1955), *Pietre che cantano*,  
Ugo Guanda, Parma, 1980.

■ Searle J.R.  
*Il mistero della coscienza*,  
Raffaello Cortina, Milano, 1998.

■ Semerano G.  
*L'infinito: un equivoco  
millenario*, Mondadori,  
Milano, 2001.

■ Siegel D. J.  
(1999), *La mente relazionale*,  
Raffaello Cortina, Milano, 2001.

■ Sloboda J.  
(1985) *La mente musicale*.  
*Psicologia cognitiva della  
musica*, Il Mulino,  
Bologna, 1988.

■ Stefani G., Marconi L.  
*La Melodia*, Strumenti  
Bompiani, Milano, 1992.

**Manuela Mazzieri**, Pianista e Clavicembalista, Educatrice e animatrice musicale;  
**Maurizio Spaccazocchi**, docente presso il Conservatorio "G. Rossini" di Pesaro e la Scuola quadriennale di Musicoterapia di Assisi

## Apprendimenti musicali e sistema specchio

**Fra il 1980 e il 1995, in Italia, il gruppo di ricercatori dell'Università di Parma coordinato dal prof. Giacomo Rizzolatti, confermano, approfondiscono e pubblicano la scoperta dei neuroni specchio (mirror neurons o neuroni mirror)**

*The official musical study is in the time abandoned on forms of teaching that are very often distant from the models or from the styles of learning pointed out and practiced within the different musical cultures of the world. The so many popular and ethnic musical cultures generally show strategies of teaching that seem to be more respectful than the audio-visual-motor levels that the human being daily applies to understanding the surrounding world. We deduce from that that the styles of learning of the popular music seem to be more tuned with the studies on the discovery of the mirror neurons. At a glance, ancient musical popular culture seems to have "activated, unintentionally, that way of learning the music in the forms most relevant to its same nature. Our study tries to show and confirm, on the base of real musical examples of learning, that musical popular cultures are respectful of their own ability to practice the music, thanks of its audio-visual and motor memory.*

Fra il 1980 e il 1995, in Italia, il gruppo di ricercatori dell'Università di Parma coordinato dal prof. Giacomo Rizzolatti, confermano, approfondiscono e pubblicano la scoperta dei neuroni specchio (*mirror neurons o neuroni mirror*).

Sulla base di questa importante scoperta (cioè della presenza di neuroni audio-visuo-motori sia nella scimmia che nell'uomo, che si attiverebbero tanto durante la realizzazione di vere e proprie azioni motorie e così pure quando queste azioni le osserviamo svolgere da altri), si sono svolti tanti studi sperimentali e si sono riletti, e nuovamente reinterpretati, i precedenti studi ed esperienze che, in un modo o nell'altro, interessavano a livello generale le neuroscienze e, in particolar modo, le varie modalità di comunicazione inconscia, d'identificazione proiettiva (Bion), di empatia, di rispecchiamento (Winnicott), di sintonizzazione affettiva (Stern) e naturalmente di episte-

## La base dell'imitazione è il risultato dell'attivazione del circuito fra corteccia premotoria ventrale, corteccia parietale posteriore e gli input visivi

mologia (Piaget), ecc.<sup>1</sup> Grazie alle metodiche della fMRI (risonanza magnetica funzionale), della TMS (stimolazione magnetica transcranica), della EEG (elet-

troencefalografia), dei test comportamentali, del contributo di visioni filmiche e della brain imaging, si può ormai dimostrare che nel cervello umano esiste un sistema specchio che opera secondo il principio dell'analogia, attivando così una sincronia fra azione e osservazione.

Senza dilungarci sui vari indirizzi sperimentali che stanno coinvolgendo i possibili contesti all'interno dei quali questo nostro sistema specchio sarebbe coinvolto, vorremmo cercare di introdurre e magari riflettere su quanto e come questa scoperta possa offrire nuovi spunti in merito agli studi sull'apprendimento musicale inteso come forma di conoscenza audio-visuo-motoria.<sup>2</sup>

### La rilettura epistemologica

Dalla produzione alla ripetizione di movimenti semplici, sino alla realizzazione (o visione) di azioni motorie complesse, oggi sappiamo che la base dell'imitazione umana è il risultato dell'attivazione del circuito che si realizza fra corteccia premotoria ventrale, corteccia parietale posteriore e gli input visivi che giungono dalla parte posteriore del solco temporale superiore (STS).

Ciò comporta che gli aspetti tipici della scienza cognitiva tradizionale, come ad esempio il soggettivismo esasperato e la disincarnazione degli apprendimenti, non trovano più un ampio sostegno teorico sul piano psico-pedagogico-didattico-metodologico. E per la medesima ragione si può iniziare a mettere in discussione lo stesso impianto teorico della tradizionale visione epistemologica, sia nel suo privilegiare la rappresentazione simbolica dei processi psichici che nella esaltazione dell'intersoggettività ritenuta principal-

mente attiva solo sulla base del ragionamento deduttivo ed esplicito fra i soggetti.

Le possibili "nuove" considerazioni epistemologiche, che si potranno

fare sul sistema analogico dei neuroni specchio, è chiaro che non riescono a giustificare o a ridurre banalmente l'intera varietà e complessità neurobiologica del nostro sistema psichico, ma grazie alla loro scoperta, alla possibile presenza di una esperienza originaria condivisa dalle persone sul piano corporeo, ben prima degli apprendimenti promossi dal linguaggio verbale, possiamo facilmente formulare aderenze con discipline che operano ad un livello decisamente più umano, come ad esempio l'antropologia, la sociologia, la filosofia (ermeneutica e fenomenologia). E noi qui, in modo specifico, aggiungeremo pure tutte quelle pedagogie e quelle musicologie ed etnomusicologie che negli ultimi decenni hanno assunto una postura pratico-teorica decisamente umana, basata sull'osservazione, sulla relazione in musica, ecc., sullo studio e analisi del reale comportamento musicale dell'uomo.

Nella presenza empirica di una matrice intersoggettiva delle modalità cognitive ed emo-affettive dell'umano, si consolida quindi l'idea reale di una precoce capacità imitativa<sup>3</sup>, mirata principalmente alla costituzione delle relazioni primarie interpersonali, come quelle attivate con la madre o comunque con la persona che assolve il principale compito materno.

Tutto questo per dire che lo spazio esterno al nostro corpo, come pure il rapporto che possiamo avere con le cose circostanti e con le persone, coinvolge inevitabilmente il nostro sistema nervoso, sino al punto di giungere a sostenere che le nostre relazioni con il mondo esterno, più che una conquista dell'individuo sarebbero una conquista della specie, come già sosteneva il fisico matematico Henri Poincaré nel lontano 1913.<sup>4</sup>

## I possibili tratti educativo-musicali pertinenti al sistema specchio

In base alla sintesi fatta, e senza soffermarci ad indicare tutta l'innumerabile serie di autori e di sperimentazioni condotte sui neuroni specchio, ci permettiamo di individuare ed estrarre nella forma più elementare e stringata, alcuni tratti basilari e pertinenti che, in vario modo, crediamo, possano rendersi chiarificanti e utili per comprendere quanto il sistema specchio possa offrire "nuovi" indirizzi all'interno dei vari percorsi educativi, d'apprendimento o di studio della musica:

- a. Il linguaggio umano si è evoluto grazie alle informazioni trasmesse dalle azioni gestuali che il sistema specchio sembra essere capace di comprendere, codificare e decodificare.
- b. Nell'uomo il sistema specchio è in grado di codificare sia il tipo di azione che la sequenza dei movimenti di cui essa è composta.
- c. Oltre all'efficacia della interazione con gli oggetti, risulta essere efficace pure la non interazione dal momento che i neuroni specchio si attiverebbero anche quando l'azione è semplicemente osservata o mimata.
- d. Si possono comprendere le azioni di altre persone attraverso l'apprendimento imitativo.
- e. Esistono basi unitarie nei processi neurali responsabili dei rapporti interpersonali.
- f. Parti del cervello si attivano alla percezione delle emozioni altrui, espresse dal volto, da gesti e da suoni.
- g. La percezione delle emozioni si traduce in termini visceromotori offrendo alle persone la possibilità di attivarsi in maniera empatica.
- h. Nella visione filmica di scene coinvolgenti i neuroni specchio attivano lo spettatore come se fosse lui stesso a vivere quelle situazioni.
- i. Osservare un comportamento tattile significa attivare gli stessi circuiti nervosi promossi durante l'esperienza vissuta in prima persona.

- l. La diversa qualità tattile permette al soggetto di distinguere la qualità del gesto e quindi a chi è rivolto il gesto stesso.
- m. Percepire un'emozione ascoltando un'esecuzione musicale equivale ad una simulazione incarnata (embodied simulation), ad una azione emotiva "recitata" al nostro interno.
- n. La pratica, la visione reale e il solo pensiero di gesti del corpo e della mano, finalizzati all'esecuzione o alla semplice manipolazione di uno strumento coinvolgono inevitabilmente il sistema specchio.
- o. La pratica, la visione e il solo pensiero di azioni motorie danzanti coinvolgono il sistema specchio.
- p. La pratica, l'audio e/o visione o il solo pensiero del canto coinvolgono il sistema specchio.
- q. Ecc.

## Il sistema specchio e la comprensione musicale

Le qualità sopra indicate, tutte chiaramente connesse a forme di conoscenza che maggiormente sembrano attivarsi all'interno di una umana relazione, le rileggeremo, d'ora in poi, come punti importanti che dovrebbero permetterci di riflettere, modificare o ulteriormente supportare e convalidare le nostre attuali tattiche educative, le nostre attuali posture psico-pedagogiche e didattico-metodologiche applicate nelle tante prassi d'insegnamento dello strumento musicale in particolare e a quelle educativo-musicali in generale, cioè di utile approccio mirato allo sviluppo di una efficace musicalità o mentalità sonoro-musicale dei nostri giovani.

Riprendiamo ora i quattordici punti sopra indicati e cerchiamo di tradurli in possibili considerazioni o prassi educative, siano esse intese come condotte relazionali e/o di comprensione (quest'ultimo termine lo scriviamo volutamente così, per far capire l'atto complesso e globale della presa di conoscenza del corpo-mente):

a. Il linguaggio umano si è evoluto grazie alle informazioni trasmesse dalle azioni gestuali che il sistema specchio sembra essere capace di comprendere, codificare e decodificare.

Sulla base di questa affermazione possiamo permetterci di riflettere su un aspetto che può assumere una sempre più grande importanza nel processo educativo generale e che, quindi, coinvolge pure l'apprendimento musicale specifico: nella relazione educativa e d'insegnamento è sempre attivo un processo di decodificazione che mette in relazione il "detto" del corpo con quello della parola. Le azioni, i gesti, i movimenti, le espressioni del volto, le posture assunte ad esempio nell'atto del suonare uno strumento o del proporre le tante prassi musicali, possono entrare nel ricco gioco di sinonimie o di contrasti che possono venirsi a creare, appunto, con le cose dette, spiegate, espresse verbalmente. La diretta relazione fra ciò che "si dice" (linguaggio, comunicazione corporeo-gestuale espressiva) e ciò che si fa, sul piano musicale, sarà dunque tanto più efficace quanto più vivrà all'interno di una evidente relazione di sinonimia, di rispecchiamento fra azioni corporee, gesti tecnici e parole. Quindi il dire e il fare, se fortemente sinonimi, avranno una maggiore possibilità di essere compresi, codificati e decodificati, e quindi potranno rinforzare la memoria e l'apprendimento stesso degli studenti. Se inoltre si considera che questa auspicabile sinonimia audio-visuo-gesto-motorio-linguistica si fonde inevitabilmente con il clima emotivo-relazionale fra i soggetti, il valore del rapporto corpo-parola-emozione quanto più sarà armonico tanto più potrà stimolare la motivazione all'apprendere, cioè ad afferrare, ad impossessarsi di una esperienza con il proprio intero corpo.

b. Nell'uomo il sistema specchio è in grado di codificare sia il tipo di azione che la sequenza dei movimenti di cui essa è composta.

Una qualsiasi azione ha sempre uno scopo, una sua caratteristica, rientra cioè all'interno di una condotta, di una motivazione e, attraverso i neuroni audio-visuo-motori, ogni soggetto sembra trovare la possibilità di capire l'insieme dei gesti che formano una azione e così pure lo scopo e la tipologia stessa dell'azione. Ad esempio: in un fare musicale pratico, ogni persona coinvolta ha il compito inevitabile di svolgere azioni intese come un determinato insieme di gesti e movimenti mirati al raggiungimento di uno scopo (scoperta, conoscenza, gioco, passatempo, ecc.).

L'insegnamento musicale, ad esempio quello strumentale tradizionale, non sempre sa mostrare al proprio apprendista azioni frutto di un insieme di atti motivati da un preciso stile di apprendimento, e quindi anche poco in sintonia con le capacità di comprendere del nostro stesso sistema specchio. Infatti, capita ancora molto spesso veder proporre sugli strumenti musicali gesti isolati, posizioni e articolazioni estratte da un percorso melodico ben più uniforme e sensato. È ancora frequente vedere "tagliati" dei gesti da un insieme fisico-gesto-motorio-articolatorio che, al contrario, avrebbero un senso ben più compiuto se appunto si potesse permettere al nostro sistema specchio di intravedere e fermare nella nostra mente-corpo un insieme di atti che assumono la veste di una vera e propria figura, immagine mentale audio-visuo-motoria.

c. Oltre all'efficacia della interazione con gli oggetti, risulta essere efficace pure la non interazione, dal momento che i neuroni specchio si attiverebbero anche quando l'azione è semplicemente osservata o mimata.

Stiamo trattando principalmente di due modalità contigue di comprensione: la prima è quella acquisita grazie ad una costante interazione con gli oggetti (nel nostro specifico caso, con gli strumenti musicali o con la stessa voce cantata o intonata); la seconda è quella che ci conferma che

anche grazie all'osservazione di azioni o al solo atto di riproduzione mimetica e di rivisitazione mentale (brain imaging), le persone possono maggiormente rinforzare il loro apprendimento.

Da ciò le nostre considerazioni rivolgono l'attenzione verso quegli insegnamenti musicali che ritardano l'interazione con gli strumenti musicali, con le prassi musicali e che, soprattutto, non hanno mai pensato di stimolare la promozione di tecniche di memorizzazione visuo-motoria delle azioni reali che si poi si potranno realizzare sullo strumento.

Se dagli studi sul sistema specchio è ormai confermato che la visualizzazione dei gesti sullo strumento sarebbe stimolata dagli stessi neuroni specchio che si attiverebbero nella reale prassi del suonare uno strumento, possiamo renderci conto quanto la tecnica di visualizzazione dei gesti del suonare sia in grado di facilitare e ampliare la generale presa di coscienza psicocorporea dell'apprendista strumentista.

Ecco perché, dai primi atti di manipolazione fino al vero e proprio suonare uno strumento, gli insegnanti di strumento dovrebbero incentivare le prassi di visualizzazione (brain imaging) delle articolazioni, dei respiri, delle tensioni e dei rilassamenti psicofisici, per meglio interessare il coinvolgimento audio-visuo-motorio del giovane musicista.

Non è certo un caso che questa proposta di apprendimento, ben prima della scoperta dei mirror neurons, la si vedeva realizzare, in forma inconscia, tanto ai concertisti di musica classica che di musica jazz o rock, dietro le quinte del palcoscenico, prima di iniziare il loro concerto.

**d.** Si possono comprendere le azioni di altre persone attraverso l'apprendimento imitativo.

Ecco qui esposto un principio metodologico molto antico che, grazie alla scoperta della condotta analogica promossa dai mirror neurons, oggi può essere maggiormente avvalorata e rin-

forzata come tattica efficace per l'apprendimento in generale e musicale particolare.

I bambini di tutto il mondo, nelle loro prassi di osservazione intese come veri e propri apprendimenti mirati alla comprensione, usano quasi sempre questo apprendimento visivo per dare vita ad atti imitativi, ripetitivi. Atti che confermerebbero questa antica forma d'apprendimento che potremmo definire come, forse, la prima vera condotta di epistemofagia: l'imitazione dei gesti, dei suoni, delle espressioni del contesto materno dimostrano la forza e il desiderio di "rubare" il mondo circostante, per farlo proprio, farlo amico, per entrarci in relazione, in simpatia, in empatia. La tanto diffusa pratica di audiofagia infantile (rubare il mondo sonoro grazie all'audizione) è, anche questa, principalmente motivata dal bisogno-desiderio di imitare per comprendere il mondo assieme alle relazioni che con esso si possono istituire.

Ci tornano pure in mente i filmati di una lezione musicale registrata in una tribù del centro africa: un vecchio e tanti bambini attorno, tutti accovacciati a terra, tutti fra i piedi hanno una grossa pietra che fa da tamburo, tutti hanno nelle due mani un sasso che funge da battente. I bambini con gli occhi spalancati e le orecchie attente, attivando quindi il sistema visuo-audio-motorio, osservano, ascoltano e vivono nel cervello la muscolarità di quei gesti e di quelle formule ritmiche (le azioni-causa e il ritmo effetto) che il vecchio riproduce alternando le due mani battenti sulla sua grande pietra. Il percepito globale dei bambini si materializza praticamente in imitazione istantanea. Il gioco imitativo più va avanti e più si complica, e più i bambini lasciano gli spettatori a bocca aperta, meravigliati di quanto, attraverso un organizzato e reale gioco di imitazioni, sia possibile ottenere risultati musicali sorprendenti sul piano estetico per quanto difficili sul piano tecnico-articulatorio. Aderenti a questa stessa tattica d'apprendimento (audio-video-



motoria) sono anche le tante modalità del "suonare a bocca" applicate da molte culture popolari come anticipazione analoga-imitativa efficacissima per l'apprendimento di modelli musicali da riapplicare poi sullo strumento: il doddeggio vocale che consente ai suonatori sardi di Launeddas l'esatta simulazione dei suoni dello strumento; i complessi versi labro-buccali che gli aborigeni australiani si sono tramandati per riprodurre i vari modelli ritmico-timbrico-notali al Didgeridoo; i solkattu dell'India del sud che, in forma di veri e propri ritmi-vocali (es. ta di tom nam, ecc.) imitano alla perfezione i tanti pattern ritmici che poi il suonatore di Mridangam andrà a riapplicare sul suo strumento toccando differenti parti di pelli del tamburo con diverse combinazioni di dita o di parti di mani. La stretta somiglianza e analogia alla versione strumentale di queste tattiche vocali d'apprendimento le rende così tanto musicali che, ad esempio, i solkattu indiani, vengono eseguiti pure nelle performance come assoli chiamati tani avarthanam.

A questo punto tutta una serie di domande dovrebbero sorgere nella mente degli insegnanti e degli educatori musicali:

- Perché la cultura tradizionale dell'educazione musicale e dello studio di uno strumento musicale non ha mai rivolto il dovuto interesse all'applicazione delle tante tattiche di imitazione?
- Perché le culture colte hanno sempre preferito anticipare e a volte pure esasperare lo studio di scritture, ben prima dell'efficace e divertente gioco di imitazione?
- Come mai, quando si era giovani e vogliosi di fare musica, molti giovani si auto-formavano un'eccezionale dote percettiva al solo piacevole e stimolante gioco del "tirar giù", dall'ascolto, canzoni e brani di musica rock e/o jazz?
- Come mai questa prassi imitativa, ci veniva vietata, quando poi decidemmo di andare a studiare in Conservatorio?

- Quell'oggi ormai ignorante, categorico e rimbombante "Guai ad orecchio!" non si materializzava in una vera e propria limitazione di un utilizzo naturale e spontaneo del sistema specchio?
- Come mai la cultura musicale Jazz ha sempre preferito, lungo la sua storia, di "farsi" in e di musica, esaltando in primo luogo il gioco imitativo audio, visivo e motorio, sviluppando una musicalità più aderente alle modalità di apprendimento dei neuroni specchio?
- Come mai siamo costretti ad ammettere che le sole pratiche musicali popolari ed etniche, che hanno istintivamente sempre attivato e stimolato il procedimento di imitazione negli apprendimenti musicali, sembrano essere, oggi, molto più aderenti delle culture musicali colte a queste ultime scoperte scientifiche connesse al sistema specchio?
- E ancora oggi siamo del tutto sicuri che, sia gli insegnanti di educazione musicale che di strumento, abbiano davvero compreso l'importanza delle potenzialità di apprendimento presenti nel gioco imitativo in musica?

Inoltre, non dobbiamo dimenticare che nelle prassi imitative si cela pure la bellezza degli attaccamenti relazionali, dei rispecchiamenti emotivi, della relazione condivisa, e quindi di un atto che nella sua apparente semplicità rinforza il legame relazionale, come ci dimostrano le antiche prassi imitative, presenti in tantissime culture musicali etniche e, in special modo, nella forma musicale cantata Call & Response.<sup>5</sup>

Inoltre dobbiamo evidenziare che nella relazione condivisa, umana e musicale, gli apprendimenti audio-visuo-motori tendono a raffinare percezioni e memorie musicali ben più complesse di quanto si possa immaginare. Un esempio ci è dato dall'originale canto bosniaco Sanga, un canto basato sulla realizzazione di intervalli molto ravvicinati, stretti, originatori di un chiaro effetto sonoro stri-

dente, pungente, singhiozzante. I battimenti prodotti dallo scontro di queste voci, sono frutto di una consapevolezza sorprendente da parte degli esecutori, dal momento che durante il canto sono alla costante ricerca delle giuste risonanze da gustare quasi come fossero taglienti vibrazioni prodotte sul "filo di rasoio". L'esecuzione intensa del Sanga richiede un'attenzione costante che solo quel determinato gruppo è in grado di promuovere per giungere a qualità percettive che possono addirittura sorprendere i tecnici di registrazione più esperti, come ad esempio è capitato ad un gruppo femminile di Sanga invitato, dall'etnomusicologa bosniaca Ankica Petrović, a cantare in una nota e raffinata sala di registrazione:

"Gli ingegneri del suono cercarono di mettere un microfono per ciascuna cantante separandola dalle altre, al fine di 'definire' il suono come traccia individuale: le donne però si rifiutarono. Erano abituate ad eseguire i loro canti disponendosi in un semicerchio serrato, toccandosi con le spalle, così potevano sentirsi bene l'un l'altra e creare la giusta atmosfera. Tale tecnica confuse gli ingegneri, ma non le donne. Queste erano in grado di dire ai tecnici esattamente dove piazzare il microfono per ottenere la migliore qualità del suono."<sup>6</sup>

Questo esempio musicale conferma aspetti che molto spesso non fanno parte della stessa cultura degli apprendimenti musicali ufficiali. Il rapporto intrinseco, la relazione condivisa del suono e della prossemica spazio-corporea promuove, nei soggetti artefici del canto, un livello di percezione così alto e raffinato in grado di trasformare il concetto del sentire-sentirsi in un unico atto, sia in termini di risonanza fisico-corporea che audio-percettiva.

Quindi, dall'analisi delle tante pratiche musicali attive nel mondo, è possibile intravedere e confermare la presenza di canti e di musiche che dalla loro globale tattica esecutiva appaiono, più

di altre espressioni musicali, evidenziare rapporti di stretta sintonia con le tipologie d'apprendimento promosse dai neuroni specchio.

e. Esistono basi unitarie nei processi neurali responsabili dei rapporti interpersonali.

Ipotizzare che i rapporti interpersonali possano essere sorretti da processi neurali comuni, ci invita a pensare che ogni relazione umana, quanto più viene esercitata sulla base di un programma fatto di sintonie, di sincronie, di armonia, di accordi unitari, tanto più la relazione fra insegnante e studente, fra educatore e allievo trova le radici migliori sia per strutturarsi e sia per rendersi efficace.

Infatti chi viene da programmi musicali di studio solistici, isolati, che poco hanno permesso di sviluppare e maturare la conoscenza e il fare musicale intesi come interscambio, come ricerca di soluzioni d'insieme, non sempre si può ritenere in grado di dar vita a rapporti interpersonali che attivano processi neurali unitari. A volte è la stessa istituzione di ruoli (insegnante-allievo, docente-discente, professore-studente, padre-figlio, ecc.), qualora viene assunta caricando troppo il rapporto gerarchico-relazionale, a rendere passivo o comunque poco stimolante quel legame bio-neurale che di fatto dovrebbe essere sempre promosso alla base di ogni relazione.

Ad esempio, se si prendesse sul serio la nuova definizione di Scuola d'Infanzia, e da questa si potessero intravedere le possibilità di attivazione dei rapporti interpersonali fra maestra e infante, tenendo conto che la definizione di infante significa "mancante di favella, di parola", si potrebbe subito comprendere come il soggetto bambino possa essere subito interpretato come soggetto "mancante di un linguaggio sociale", e non piuttosto come un "portatore ricco di tantissime altre qualità biologiche, fisiche e psichiche". Al contrario, la vecchia definizione di Scuola Materna, si attestava in modo più netto sulla grande impor-

tanza e sul forte mantenimento di una relazione basata sui concetti di materno, su quei concetti che, guarda caso, proprio il sistema specchio sottolinea nel rapporto madre-bambino (attaccamento, base sicura, risonanza emotiva, imitazione, ecc.).

Un altro scempenso relazionale molto simile a questo, lo troviamo anche nella Musicoterapia che, negli ultimi anni, appare ormai stabilizzata sulla definizione di un rapporto interpersonale composto di un terapeuta e di un cliente, giungendo così a definire con quest'ultimo termine (dal latino *còlere* e dal greco *klýô*) "un soggetto passivo che obbedisce, che ha l'obbligo di rispettare, di ossequiare", come nell'antica Roma era compito che spettava d'obbligo al plebeo nei confronti del suo patrizio. Quando al contrario, il termine paziente (dal greco *pathos*), avrebbe ancora mantenuto tutti i caratteri emotivi di un vissuto indicatore tanto di dolore corporale che spirituale, psico-fisico, con tutte le possibilità di relazionarsi in termini di empatia di fronte ad una lettura patologica che il termine paziente, al contrario di cliente, si porta intrinsecamente con sé. È quindi chiaro che la mentalità più idonea per facilitare legami interpersonali efficaci e in sintonia con il sistema neurale a specchio non è tanto quella che inizia con la deformazione relazionale, data anche dall'iniziale definizione dei termini, dei ruoli, dei poteri, delle gerarchie, ma quanto quella che rispetta l'umano prima del suo ruolo, come fanno tutte le madri del mondo che vedono nel loro bambino semplicemente un progetto di vita da realizzare attraverso un intimo e costante percorso relazionale, biologico, carnale, che non sente il bisogno di definire spazi di netta gerarchia, o infanti mancanti di favella, o addirittura clienti che debbono attenersi alle condotte gerarchiche istituite dal loro terapeuta.

f. Parti del cervello si attivano alla percezione delle emozioni altrui, espresse dal volto, da gesti e da suoni.

Sulla base di questa qualità biologica è possibile dimostrare che la persona è in grado di attivare il suo sistema specchio anche quando percepisce emozioni manifestate da altri. Dote che potremmo definire come un ottimo trampolino di lancio verso l'istituzione di relazioni basate sull'empatia, cioè sulla capacità umana di entrare dentro la passione, l'emozione, il dolore e la sofferenza altrui pur mantenendo un positivo distacco.

Con questa "nuova" modalità di attivazione emotiva neurale, possiamo ipotizzare che ogni persona possa essere in grado di comprendere, cioè di promuovere un'altra modalità di apprendimento emotivo che andrebbe a sommarsi con l'apprendimento acquisito dai reali vissuti e coinvolgimenti emotivi che ognuno di noi può più o meno aver esperito durante la sua vita.

Questa capacità offerta dal sistema specchio, sul piano musicale formativo, è direttamente coinvolta nel processo di apprendimento della musica, poiché il linguaggio dei suoni è, prima di tutto e per eccellenza, un territorio per la manifestazione delle emozioni.

La musica come chiara manifestazione emotiva, richiede al musicista apprendista una vera e propria scuola di espressione delle emozioni, della sensibilità, degli affetti. Una scuola che appare ancora oggi molto trascurata:

"C'è un'opinione diffusa secondo la quale è meglio lasciare il concetto di espressione emotiva inesplorato poiché, a causa della natura soggettiva, non deve e non può essere studiato scientificamente. Gli insegnanti tendono a spendere più tempo e sforzi sugli aspetti tecnici dell'esecuzione, e quando l'insegnamento si concentra sull'espressività, le strategie sono spesso malaccorte, e basate su miti e teorie popolari."<sup>7</sup>

Ogni musica entra nel gioco delle comunicazioni emotive e, proprio perciò, ed anche grazie a questa "nuova" modalità d'apprendimento neurale, è opportuno che il percorso formativo in musica sia

coadiuvato da un parallelo cammino mirato alla pratica delle emozioni, alla loro osservazione, al loro riconoscimento, allo studio dei loro tratti pertinenti e, soprattutto, alla loro messa in scena teatrale prima e musicale poi. Con questi stimoli l'apprendista musicista potrà meglio attivare il suo sistema di apprendimento neurale, per diventare sempre più attore corporeo e sonoro delle tante emozioni e sensazioni che dovrà saper trasmettere agli ascoltatori, al suo pubblico.

Con la scoperta dei neuroni specchio, le scuole musicali, non hanno più alcuna scusante per non intraprendere quel cammino verso gli apprendimenti emotivi che già da anni avrebbero dovuto comunque promuovere per il solo fatto che la musica, nella sua essenza, è manifestazione di tensioni, rilassamenti, spazialità, energie e articolazioni che la rendono obbligatoriamente materia emotiva che può trovare una sua maggiore o minore attivazione tanto dalla parte dell'esecutore quanto da quella dell'ascoltatore.

**g.** La percezione delle emozioni si traduce in termini visceromotori offrendo alle persone la possibilità di attivarsi in maniera empatica.

Ecco un altro importante aspetto che si collega direttamente all'apprendimento neurale-emotivo: la nostra possibilità di percepire le emozioni altrui si tradurrebbe in attività visceromotoria in grado quindi di promuovere le nostre doti empatiche.

Con ciò si dimostra che lo studio sulle emozioni per l'apprendista musicista può toccare un vasto territorio, che potrebbe giungere sino al punto di improvvisare estemporaneamente (con il corpo prima e con lo strumento o il canto dopo) le empatie vissute subito dopo l'osservazione di una persona o di una situazione di vita carica di emotività.

**h.** Nella visione filmica di scene coinvolgenti i neuroni specchio attivano lo spettatore come se fosse lui stesso a vivere quelle situazioni.

Questa è un'altra attivazione emotiva che si può tradurre subito in forma di apprendimento: proporre allo studente musicista la visione di tantissime scene tratte da film, da sceneggiati televisivi o addirittura da immagini reali emotivamente coinvolgenti.

Da ogni proposta di visione si potranno dedurre gli stati emotivi dei personaggi coinvolti, le loro posture, le loro espressioni, le loro vocalità, ecc., tutte cose che potranno essere imitate e "recitate" in palcoscenico per meglio appropriarsi delle emozioni riconosciute. E un ulteriore passaggio avanti verso il musicale si potrebbe svolgere cercando, dai vari repertori e generi di musica, e poi eseguendoli, i possibili brani che il gruppo di giovani apprendisti in musica possono ritenere essere quelli più aderenti all'emozione "letta" in quella determinata scena osservata.

**i.** Osservare un comportamento tattile significa attivare gli stessi circuiti nervosi promossi durante l'esperienza vissuta in prima persona.

Il sistema neurale a specchio sembra attivarsi pure alla vista di azioni tattili: ed ecco quindi un'altra possibilità per gli studi musicali di arricchire competenze sul suono e sulla sua natura.

Osservare musicisti che si portano verso il loro strumento per produrre suono, può trasformarsi in un interessante studio d'osservazione che potrà permettere di far comprendere le varie tipologie di con-tatto corpo-suono.<sup>8</sup>

**l.** La diversa qualità tattile permette al soggetto di distinguere la qualità del gesto e quindi a chi è rivolto il gesto stesso.

L'osservazione (e naturalmente l'audizione) di questi con-tatti sonori può offrire all'apprendista musicista anche l'opportunità di verificare, ad esempio, la presenza o l'assenza di un rapporto di coerenza fra l'approccio fisico-muscolare-energetico globale e il risultato sonoro, cioè assumere una maggiore coscienza e conoscenza delle varie

tipologie di suono scaturite dai possibili e diversi con-tatti corporeo-globali che ben si possono rappresentare nella mente-corpo del percettore-auditore come vere e proprie azioni tatto-sonore: suono-carezza, suono-pugno, suono-graffio, suono-pizzico, ecc.

Tutto ciò, naturalmente, oltre al valore espressivo-emotivo che ognuno di questi con-tatti sonori si porta con sé.

Ecco dunque entrare in un altro vasto settore della com-prensione musicale che interpreta la musica come fosse, per l'uomo neurale, una palestra dei sensi, promotrice di percezioni ricche di sinestesia.

E allora, perché mai gli studi musicali in genere e strumentali in particolare non hanno mai pensato di promuovere una didattica della produzione e dell'interpretazione sonora in questa direzione sinestesica? E come mai, al contrario, tanto le pratiche strumentali etniche e popolari quanto le interpretazioni comuni delle sonorità e dei generi musicali hanno sempre sentito il bisogno di far uso di espressioni sinestesiche (il flauto Dolce, il Rasqueado della chitarra flamenca, l'Hard-rock, l'Acid-music, lo Splat-ter-rock, i suoni stridenti del genere Grindcore, la puzzolente musica Funky, l'oscuro genere Dark, la calda voce del cantante Crooner, il jazz Hot e Cool, ecc.)? E che mai vorrà dire per un giovane strumentista produrre un suono secco, puntato, brillante, aspro, corposo, pieno, frullato, ovattato, ecc., se non si promuovono intriganti pratiche di produzione sonora ad indirizzo sinestesico?

E vista l'importanza che le sinestesie musicali potrebbero avere nelle varie prassi di musicoterapia, come si può non attivare urgentemente un approfondito studio sulla reale efficacia terapeutica del suono a forte rimando sensoriale sinestesico?

**m.** Percepire un'emozione ascoltando un'esecuzione musicale equivale ad una simulazione

incarnata (embodied simulation), ad una azione emotiva "recitata" al nostro interno.

Ecco un altro aspetto che molto spesso viene poco promosso lungo il percorso di studi musicali che un giovane studente affronta: l'ascolto musicale come vera e propria azione emotiva simulata, come reale "presa" sonora attuata dal corpo, messa dentro, incarnata.

Quindi ascoltare musica con il preciso compito di incarnare quella specifica emozione che sta proponendo, è un atto di vero apprendimento, che potrebbe arricchire il bagaglio emo-affettivo dello studente. Al contrario, quando quel poco di musica si ascolta nella classe di strumento, capita molto spesso che sia principalmente diretta per evidenziare aspetti tecnico-esecutivi, modalità di risoluzione di quel determinato passaggio, fraseggio, abbellimento o percorso armonico, ecc.

Forse in certi insegnanti è ancora radicata l'idea che ascoltare musica sia un fare che fa perdere tempo più che una vera forma di apprendimento.

**n.** La pratica, la visione reale come la sola immaginazione di gesti del corpo e della mano, finalizzati all'esecuzione o alla semplice manipolazione di uno strumento coinvolge inevitabilmente il sistema specchio.

**o.** La pratica, la visione reale come la sola immaginazione di azioni motorie danzanti coinvolge il sistema specchio.

**p.** La pratica, l'audio e/o visione, come la sola immaginazione di azioni cantate coinvolge il sistema specchio.

Queste ultime tre simili affermazioni dimostrano come si possa organizzare un nutrito percorso di studi musicali che, oltre alla pratica vera e propria, possa trovare contributi utili anche attraverso l'ascolto, la visione, audiovisione e l'immaginazione (brain imaging) di azioni fina-

lizzate alla realizzazione di musiche cantate e/o suonate.

È comunque sulla base di questi principi che molte culture musicali del mondo attivano le loro forme d'apprendimento, offrendo così il più ampio spazio alle memorie auditive, visive e gesto-motorie:

"Nel frattempo, attorno alle sette, arriva il primo studente di Ramachandra. [...] Il maestro si siede di fronte allo studente ed ha inizio la lezione. Ogni nota, ogni abbellimento, ogni frase viene insegnata nel modo tradizionale: Ramachandra suona, lo studente osserva le sue mani, ascolta e quindi imita. A poco a poco le frasi di un raga o di una composizione vengono costruite, perfezionate e memorizzate. Non esiste notazione musicale. "Questo è il metodo delle 'mille volte' - ha detto Ramachandra - una volta che hai imparato qualcosa in questo modo non puoi più scordarla [...] il 'libro' è nella tua testa e nelle tue mani."<sup>9</sup>

Si confermano così ulteriormente tutte le varie prassi che in varie maniere attivano il nostro sistema neurale e che, sul piano didattico, inviterebbero ad un ampliamento del fare musica inteso pure come atto ascoltato, osservato e pure immaginato mentalmente. Sul piano tecnico strumentale, attraverso queste varie modalità d'apprendimento dei neuroni specchio, lo studio musicale, come molti altri studi che si avvalgono di uno stretto legame tra il fare e il sapere, potrà contare su una maggiore capacità di memorizzazione, di interiorizzazione e quindi di una maggiore coscienza del fare musica, del suo potenziale espressivo-emotivo, della sua grande sintonia con il nostro primario sistema di bio-conoscenza, con tutto il nostro corpo-mente.

### **Invenzione musicale e sistema specchio**

Ci sentiamo di fare un'ultima riflessione anche in direzione di quella categoria di apprendimenti musicali che potremmo indicare, all'interno di

tutte le possibili pratiche educative, come mirati allo sviluppo di atti creativo-inventivi.

In questo specifico caso, i concetti di autonomia musicale, di assunzione e realizzazione di idee musicali si fanno ben più personalizzati, poiché debbono assumersi il compito di sviluppare in ogni giovane apprendista musicale una produzione che, in varie forme e modelli, possa definirsi appunto creativo-inventiva.

In questa direzione sarà certamente facile pensare che una formazione creativo-inventiva ha molto più bisogno di essere stimolata ed ampliata grazie a relazioni interpersonali ben più specifiche e raffinate di quanto possa richiedere un semplice apprendimento. Quindi, creatività e invenzione musicale, sono aspetti intrinsecamente connessi alla qualità del clima relazionale che si istituisce fra l'animatore di invenzioni e i suoi studenti e, naturalmente, non va trascurata l'efficacia qualitativa e quantitativa offerta sia dalle tattiche creativo-inventive messe in campo e sia dai mezzi, dai materiali e dagli strumenti musicali messi in gioco all'interno di un possibile laboratorio di invenzioni musicali.

Ciò che abbiamo evidenziato in queste pagine ci permette, ora, di riaffermare con più decisione il valore e la potenza formativa di un apprendimento creativo che possa muoversi in sintonia con il sistema specchio, in grado cioè di attivare l'azione neurale audio-visuo-motoria in direzione sonora e musicale dentro un reale settore di creatività.

È chiaro a tutti che il concetto stesso di creatività, nello specifico, è necessariamente frutto di un gioco di relazioni, dato primariamente dallo sviluppo di un'intelligenza musicale di base, messa nella reale condizione di comprendere moduli e tattiche, mentalità, idee e pensieri tipici delle più diverse condotte musicali creativo-inventive.

Ciò che sorprende davvero è che queste tipologie d'apprendimento, che lavorano sulla memoria

mentale e corporea, sono state da millenni utilizzate dalle culture musicali popolari del mondo e molto trascurate dalle culture dell'insegnamento musicale colto:

"Il suonatore di Mridangam ed altri percussionisti adottano uno stile improvvisativo basato su centinaia o migliaia di pattern ritmici che hanno memorizzato, assorbito e immagazzinato nella memoria delle loro menti e delle loro mani. Nel fervore di una esecuzione il percussionista può usare modelli composti, arrangiandoli come un esperto realizzatore di collage che dà vita a raggruppamenti prevedibili e imprevedibili. Oppure può creare raggruppamenti o modelli integralmente nuovi, spontanei, e purtuttavia inclusi all'interno dei limiti della grammatica del suo linguaggio ritmico."<sup>10</sup>

Quindi, prima di tutto, una reale educazione ai processi di invenzione con i suoni e la musica, sarà tanto più efficiente quanto più sarà in grado di offrire allo studente musicista una memoria musicale interna, ricca di pattern com-presi prevalentemente attraverso quelle modalità d'apprendimento attivatrici e non mortificatrici del sistema neurale audio-visuo-motorio.

Dovrà trattarsi di un percorso di conoscenza musicale auditiva, visiva, gesto-motoria e tecnico-articolatoria, tendente ad integrarsi, a confondersi armonicamente e in analogia all'interno di unità d'apprendimento primariamente basate su forme di com-comprensione antiche per quanto molto collaudate, come è appunto la prassi della imitazione-ripetizione. Oggi, addirittura, l'imitazione-ripetizione intesa come condotta che mette in azione i principi di somiglianza e di analogia, potremmo definirla certamente come la primaria e più efficace condotta corporeo-mentale di apprendimenti gestiti grazie all'attivazione del nostro sistema bio-neurale.

Le appropriazioni acquisite secondo la condotta imitativa non sono mai sempre delle sole e sem-

plici ripetizioni mirate alla creazione di copie identiche, al contrario, sono sempre e sempre rimarranno delle com-comprensioni, appropriazioni personalizzate, come ad esempio la riproduzione ritmico-armonica di giri accordali, degli innumerevoli standard jazzistici, delle tantissime imitazioni ritmiche, cantate o strumentali di motivi appresi "ad orecchio", delle varie applicazioni di tattiche musicali compositive, delle sempre praticate versioni o cover di brani noti, dei tanti giochi di regole appresi con esempi musicali dal vivo, ecc.

Esistono modalità di apprendimento musicali che sembrano ottenere molti risultati solo all'interno di rapporti interpersonali di qualità e di quantità, come ci spiega Marta Sebesteyn cantante del gruppo ungherese Muzsikàs che è riuscito a conquistarsi un folto pubblico ed inventarsi un suo personale e originale stile musicale eseguendo canti della cultura popolare dei paesi dell'est rivestiti con il sound dance-house:

"Tutti mi chiedono: "Dove hai imparato questo stile?". Io sono nata con una mia sensibilità, con la capacità di afferrare suoni e melodie. Allo stesso tempo, grazie alle numerose visite e ai viaggi in Transilvania abbiamo aggiunto di più, in termini di esperienza, per imparare lo stile. I miei maestri, i miei insegnanti, sono stati gli anziani e le anziane del villaggio. Io cantavo con queste persone, semplicemente sedendomi con loro, mangiandoci insieme, tenendole per mano e andando in chiesa assieme, e questo significa molto. Se si cerca di apprendere questi canti dalla notazione musicale, non si impareranno mai; manca qualcosa: cioè la vera emozione, che si può provare soltanto quando si sta lì."<sup>11</sup>

Quest'esempio di vera e propria vita di formazione musicale ci deve sorprendere perché è un chiaro esempio di come, apprendimento e formazione musicale creativo-inventiva, si intrecciano e si fondono intensamente e intrinsecamente nella

relazione interpersonale, nel contatto corporeo e multimodale, nella fusione emotiva, nel gioco imitativo e quindi pure nella capacità di praticare una appropriazione degli apprendimenti musicali molto personalizzata.

Ma le appropriazioni personali possono anche svilupparsi da pratiche molto più elementari, per iniziare le persone a realizzare prodotti musicali che possano, già da subito, mostrarsi come atti di identificazione cantata, come è il caso degli apprendimenti messi in atto nel blues di tradizione:

"Oltre ad apprendere i canti da altri interpreti e dai dischi, i cantanti blues scrivono i loro brani. Alcune volte essi pensano un canto prima; altre volte lo improvvisano durante un'esibizione. Spesso una performance è una combinazione di momenti programmati con altri improvvisati. La prima unità di composizione di una canzone blues è il verso. Se si canta il blues per la maggior parte della propria vita, i versi vengono in mente come proverbi, cosa che di certo in gran parte sono: ad esempio "You never miss your water till your well runs dry" [Non si sente mai la mancanza dell'acqua fino a quando il pozzo non rimane a secco]. Un cantante maschio potrebbe farlo rimare con "Never miss your woman till she say good-bye" [Non senti la mancanza della tua donna fino a quando lei non ti dice good-bye]. Una cantante donna potrebbe rimare: "Never miss your good man till he say good-bye" [Non senti la mancanza del tuo brav'uomo fino a quando non ti dice good-bye.]<sup>12</sup>

Questa elementare tattica del mutare uno o più elementi di un testo da cantare, è sì una primaria forma per giungere a personalizzare un canto, ma è soprattutto l'importante stimolo che viene semplicemente offerto da una determinata cultura popolare nel dare il permesso implicito di intervenire personalmente su un materiale (sia esso il testo, una struttura ritmica, una linea

melodica o un giro d'accordi, ecc.). Questa tattica, se pur semplice, è uno dei tanti doni popolari che opera sulla valorizzazione dell'autostima dei singoli soggetti musicali, che attiva l'invito alla trasformazione, all'evoluzione personalizzata del capitale musicale condiviso: ciò che la cultura popolare ti offre, ciò che tu hai appreso oralmente, per imitazione audio-visuo-motoria, è ora in te e dunque intervieni su di esso per sentirtelo davvero tuo, per esternarlo come espressione della tua identità globale e musicale. In questo passaggio, in questo dono musicale ri-crea-attivo la cultura popolare manifesta il suo importante attaccamento alla formazione della persona libera, alla promozione della sua autonomia, delle sue possibilità di esprimere se stessa con il canto, con i suoni. Dimensione formativa, questa, che le culture didattico-musicali colte hanno saputo ben poco mettere in evidenza all'interno dei loro precostituiti percorsi d'apprendimento, poco mirati alla formazione di una personalità musicale carica di autonomia creativo-inventiva e altrettanto ricca interiormente di disinibizione e di autostima.

Un apprendimento musicale in grado di manifestarsi come evento ri-crea-attivo è da intendersi essenzialmente come atto promotore di idee musicali (già presenti e/o fatte acquisire al corporemente dello studente) mirate allo sviluppo di processi creatori di attività o modificatori di attività preesistenti. La ricchezza corporeo-mentale di idee e tattiche, la provocazione di confronti e relazioni, le tante possibilità di intervenire sulla materia sonora (dall'intervento sui più ampi parametri come energia, spazio, tempo alla più minuziosa alterazione notale; dalla applicazione di nuove regole armoniche, ritmiche, melodiche alla applicazione di concetti extra musicali; ecc.), ci confermano che una educazione musicale creativo-inventiva non può che essere impostata e interpretata come un ricco sistema di molteplicità (musicali e plurilinguistiche) che, nel reale proces-



so di com-prensione, non può che essere trasmesso e condiviso all'interno della relazione didattica nelle forme multimodali più varie e disparate.<sup>13</sup>

Quindi creatività, invenzione, motivazione alla com-prensione e relazione educativa, potranno dar forma a condotte musicali inventive quanto più queste scaturiranno da un intrinseco e molteplice gioco di somiglianze e analogie esterne, come il nostro sistema neurale a specchio attiva, in veste multimodale.

Sulla base di questi principi, le molte scuole di composizione musicale, presenti nei Conservatori italiani, dovrebbero davvero riflettere sull'efficacia delle loro proposte d'apprendimento, ancora oggi troppo spesso basate su regole, formule, sintassi, grammatiche, moduli teorici astratti che ben poco hanno in comune con la formazione musicale di un corpo-mente creativo-inventivo.

## Conclusioni

Il modello d'apprendimento basato sul sistema bio-neurale ci conferma che avremmo tutti da imparare dalle più semplici modalità d'apprendimento applicate da millenni dalle tante culture musicali orali e popolari presenti nel mondo. Queste, attraverso il loro efficace, motivante e coinvolgente principio dell'imitazione-ripetizione multimodale, hanno saputo offrire alla loro gente tattiche per maneggiare oggetti sonori, manipolare materiali sonori, manovrare strumenti musicali più o meno complessi inventandosi il loro stile, le loro tecniche, le loro opere musicali.

E grazie al loro apprendimento orale-imitativo (audio-visuo-motorio), questi popoli, hanno saputo dar vita ad un bagaglio sociale di manodopera musicale che, passo dopo passo, ha permesso ad ogni specifica etnia musicale, di indossare la veste creativa dell'essere umano in musica. Così ogni popolo ha saputo creare nel tempo quel raffinato e sensibile mano-vale dei suoni che, nella sua costante attivazione del sistema specchio, si è pure inventato il suo intimo e originale

### ■ Bion W.R.

*Apprendere dall'esperienza*, Armando, Roma, 1972.

### ■ Buccino G. et al.

Action observation activates premotor and parietal areas in a somatotopic manner: an fMRI study, *In European Journal of Neurosciences*, 13, pp. 400-404.

### ■ Damasio A.R.

*Emozione e coscienza*, Adelphi, Milano, 1999.

### ■ Dapretto M.

Understanding emotions in others: mirror neuron dysfunction in children with autism spectrum disorders, *Nature Neuroscience*, Vol. 9, No. 1, pp. 28-30, 2006-01.

### ■ Di Pellegrino G.,

Fadiga L., Fogassi L., Gallese V., Rizzolatti G. Understanding motor events: a neurophysiological study, *Exp. Brain Res.*, Vol. 91, pp. 176-180, 1992.

### ■ Ferrari P.F., Visalberghi E,

Paukner A, Fogassi L, Ruggiero A. et al. Neonatal Imitation in Rhesus Macaques. *PLoS Biol* 4(9): e302, 2006.

### ■ Fogassi L. et al.

Parietal Lobe: From Action Organization to Intention Understanding, *Science*, 2005.

### ■ Gallese V. et al.

Action recognition in the premotor cortex, *Brain*, 1996.

■ **Iacoboni M.**  
*I neuroni a specchio.*  
*Come capiamo ciò che fanno gli altri*, Bollati Boringhieri, Torino, 2008.

■ **Merleau-Ponty M.**  
*La fenomenologia della percezione*, Il Saggiatore, Milano, 1965.

■ **Oberman L.M., Hubbard E.M., McCleery J.P., Altschuler E.L., Ramachandran V.S., Pineda J.A.**  
 EEG evidence for mirror neuron dysfunction in autism spectrum disorders, *Brain Res Cogn Brain Res.*; 24(2): 190-8, 2005-06

■ **Pascolo P., Budai R.**  
 Neuroni Specchio Mirror Neurons in monkey cortical area 5: there was experimental evidence? And in humans? *Rivista Medica*, Year XIV, Number 60 - ISSN 1127-6339), 2008.

■ **Pizzo Russo L.**  
*So quel che senti. Neuroni specchio, arte ed empatia*, ETS, Pisa, 2009.

■ **Poincaré H.**  
 Pensieri ultimi, in *Opere epistemologiche*, a cura di G. Boniolo, Piovani, 1989.

■ **Rizzolatti G., Arbib M.**  
 Language within our grasp, *Trends in neurosciences*, Vol. 21, No. 5, 1988.

■ **Rizzolatti G., Craighero L.**  
 The mirror-neuron system, *Annual Review of Neuroscience*. 2004;27:169-92

manuale di umane intenzioni e identità musicali. Così, il valore della manualità, intesa in senso lato come una grande mano-corpo-mente che si promuove regina e artefice delle proprie comprensioni musicali, non farà altro che riaffermare e rinforzare l'importanza dell'uomo come essere che si offre al mondo anche attraverso i suoni, come essere che fa passare originariamente ogni sua forma di espressione musicale dentro il patrimonio bio-neurale condiviso.

Questo patrimonio bio-neurale condiviso, che trova il suo consenso anche in musica come umana esperienza, è alla base delle tante e diverse mentalità popolari musicali presenti nel mondo: tutti gli uomini possono condividere la presenza di musica come manifestazione di condotte che prendono vita dalla loro stessa struttura e condizione bio-neurale.

E se noi, oggi, possiamo definirci persone ricche o povere in musica, non possiamo certo affermarlo solo grazie a ciò che abbiamo raccolto e/o compreso dalla quantità e dalla qualità di esposizione che i nostri vissuti sonoro-musicali hanno esperito nel mondo, anche perché possiamo dire di essere più o meno musicali in rapporto a quanto i nostri vissuti sono stati esercitati nel rispetto e in sintonia con i nostri sistemi bio-neurali d'apprendimento. Oggi sappiamo che noi siamo anche il risultato delle chance relazionali e musicali che abbiamo più o meno offerto, con coscienza o con incoscienza, al nostro essere bio-neurale, ai nostri stili d'apprendimento condivisi dal sistema nervoso in musica e con la musica, noi negli altri e gli altri in noi.

#### Note

- 1 Alcuni di questi studi sono stati svolti da: Lakoff e Johnson, 1980; Bruce et al., 1981; Perret et al., 1982; Lakoff, 1987; Rizzolatti, Gentilucci, et al., 1988; Gallese et al.; 1996; Iacoboni et al., 1999; Damasio, 1999; Calder et al., 2000; Buccino et al., 2001; Kohler et al. 2002; Adolphs et al., 2003; Ferrari et al., 2003; Wicker et al., 2003; Buccino et al., 2004; Goldman,

- Sripada, 2004; Singer et al., 2004; Calvo-Merino et al., 2005, Fogassi et al., 2005; Gallese e Lakoff, 2005; Rizzolatti, Sinigaglia, 2006; ecc.
- 2 Il tema in questione è chiaro che ha la possibilità di coinvolgere e far riflettere in merito a tutte le metodologie educative in atto e, in modo particolare, anche le tante tattiche applicative della terapia musicale.
  - 3 Evidenziata già negli studi sulla funzione specchio materna di Winnicott, sulla sintonizzazione affettiva di Stern, sulla rêverie di Bion, come pure sugli studi svolti con i piccoli macachi rhesus (Ferrari et al., 2006).
  - 4 Poincaré H., Pensieri ultimi, in Opere epistemologiche, a cura di Boniolo, Piovan G., 1989.
  - 5 Tali forme musicali ad alto tasso di imitazione hanno la dote di mutarsi in forme felici, mirate cioè ad arricchire, nella relazione umana, la conoscenza, il coinvolgimento, la motivazione stessa ad apprendere, a com-prendere. Il concetto di forme musicali felici è stato approfondito in Spaccazocchi M., Strobino E., *Piacere Musica, Progetti Sonori*, Mercatello sul Metauro, 2006, cap. VI.
  - 6 Titon J.T., (a cura di), *I mondi della musica, le musiche del mondo*, Zanichelli, Bologna, 2003, pp. 195-196.
  - 7 Tafuri J., McPherson G.E. (a cura di), *Orientamenti per la didattica strumentale*, Lim, Lucca, 2007, p. 131
  - 8 Questa visione del suono inteso come azione tattile, di pelle, tonomuscolare e multisensoriale è stata esposta in Spaccazocchi M., Stauder P., *Musica in sé, dalla comunicazione simbolica alla sensibilità musicale*, Quattroventi, Urbino, 2002, pp. 39-57; e in Spaccazocchi M., *Suoni vissuti suoni narrati, Progetti Sonori*, Mercatello sul Metauro, 2008, pp. 33-44.
  - 9 Ramachandra è un musicista suonatore di Vina, residente a Madras in India. Questo frammento, tratto da Titon J.T., (a cura di), *I mondi della musica, le musiche del mondo*, Zanichelli, Bologna, 2003, p. 235, è un grande esempio di come una cultura popolare possa attivarsi in forme d'apprendimento musicali maggiormente integrate con il sistema neurale.
  - 10 Titon J.T., (a cura di), *I mondi della musica, le musiche del mondo*, Zanichelli, Bologna, 2003, p. 258.

■ Rizzolatti G., et al.

Premotor cortex and the recognition of motor actions, *Cognitive Brain Research* 3 131-141, 1996.

■ Rizzolatti G., Sinigaglia C.

*So quel che fai, Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina, 2006.

■ Skoyles John R.

Gesture, Language Origins, and Right Handedness, *Psychology*: 11, 24, 2000

■ Spaccazocchi M.

*Suoni vissuti suoni narrati, Progetti Sonori*, Mercatello sul Metauro, 2008.

■ Spaccazocchi M., Stauder P.

*Musica in sé, dalla comunicazione simbolica alla sensibilità musicale*, Quattroventi, Urbino, 2002.

■ Spaccazocchi M., Strobino E.

*Piacere Musica, Progetti Sonori*, Mercatello sul Metauro, 2006.

■ Stern N.D.

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

■ Stern N.D.

*Il momento presente*, Borla, Roma, 2005.

■ Tafuri J., McPherson G.

(a cura di), *Orientamenti per la didattica strumentale*, Lim, Lucca, 2007.

■ Théoret H.,

Pascual-Leone A.

Language Acquisition: Do As You Hear, *Current Biology*, Vol. 15, No. 3, pp. 84-85, 2002-10-29.

**■ Titon J.T.**

(a cura di), *I mondi della musica, le musiche del mondo*, Zanichelli, Bologna, 2003.

**■ Winnicott D.W.**

*I bambini e le loro madri*, Raffaello Cortina, Milano, 1987.

**■ Zaboura N.**

Das empathische Gehirn.  
Spiegelneurone als Grundlage  
menschlicher Kommunikation.  
Wiesbaden: VS Verlag, 2008.

11 Idem, p. 221.

12 Titon J.T., (a cura di), *I mondi della musica, le musiche del mondo*, Zanichelli, Bologna, 2003, p. 158.

13 Le strategie d'apprendimento basate sulla multimodalità sono quelle che fanno attivare una comprensione su più canali neurali percettivo-sensibili, come è appunto dotato il nostro sistema specchio promotore di modalità audio-visuo-motorie. La multimodalità è inoltre applicata istintivamente nella comunicazione umana: vista, udito, tatto, olfatto e prossemica spazio-corporea, sono i principali canali relazionali che ci permettono di comprendere, a più livelli, la qualità e la quantità di ciò che "passa" durante quella comunicazione-relazione.

## Musicoterapia e casi impossibili: le opportunità create da una certa modalità di ascolto musicale

*"I was surprised when I noticed the similarities between the vocalizing of M. and the "ethnic" singing style of women's voices. (...) This observation led us to think that if there was a correlation, even if remote, between the vocalizing of M. and the songs from his repertoire, an hypothesis could be brought forward: the two elements could be joined for a possible use with therapeutic and musical-therapeutic value.*

*It immediately emerged that this possibility was inherent in that way of listening that we defined: "calibrated musical listening".*

All'inizio del  
trattamento M.  
presentava ritardo  
cognitivo grave,  
disturbo della  
sfera relazionale,  
auto ed etero  
aggressività  
(indirizzata verso  
persone ed  
oggetti), assenza  
di linguaggio,  
accentuata  
ipercinesia ed  
ipereccitabilità  
motoria

Presenteremo il caso di M., un bambino di 11 anni affetto da grave sintomatologia autistica.

M. è figlio unico e vive in casa con i due genitori. Il bambino ha manifestato episodi d'isolamento a partire dai tre anni circa ed in seguito comportamenti caratterizzati da aggressività e autoaggressività (il bambino si mordeva frequentemente i polsi e le mani procurandosi ferite). All'età di tre anni è stato sottoposto a visite specialistiche in seguito alle quali è stata diagnosticata Sindrome iperattiva, Ritardo mentale medio, Disturbo evolutivo dell'eloquio.

La richiesta di sottoporre M. a trattamento musicoterapico è pervenuta, tramite l'associazione GTA (Gruppo Tematico Autismo) di Acqui Terme (AL), al laboratorio musicoterapico "Ratatata" presso la Cooperativa Sociale CrescerInsieme ONLUS di Acqui Terme (AL). Il bambino è stato seguito direttamente dal musicoterapista Andrea Cavaliere per mezzo di sedute individuali settimanali (dall'ottobre 2007 al giugno 2009) sotto la supervisione del Prof. Paolo Ciampi.

All'inizio del trattamento M. presentava ritardo cognitivo grave, disturbo della sfera relazionale, auto ed etero aggressività (indirizzata verso persone ed oggetti), assenza di linguaggio, accentuata ipercinesia ed ipereccitabilità motoria con disturbo comportamentale importante. Attualmente ha

## Anche nella quotidianità il comportamento di M. è caratterizzato da frequente aggressività nei confronti delle persone che lo circondano

acquisito le autonomie di base ma necessita di una costante presenza dell'adulto, in ogni istante della sua vita quotidiana, a causa dell'incapacità di ricono-

scere ogni forma di pericolo, per essere continuamente rassicurato, e per contenere episodi di auto ed eteroaggressività. L'autoaggressività si manifesta attraverso morsi sempre più frequenti alle braccia, alle mani e alle dita fino al punto di provocarsi lacerazioni e visibile stato di ipereccitazione alla vista del proprio sangue. L'eteroaggressività invece si palesa attraverso una serie di frequentissimi atti in cui il bambino abbatte, strappa, rovescia, rompe, lancia ed infine distrugge qualsiasi oggetto presente nella stanza o nel luogo dove si trova; si rilevano inoltre attacchi diretti alle persone (di solito adulte) con "pizzichi", calci, sputi, pugni. Questo comportamento viene agito soprattutto in situazioni di frustrazione anche minime, determinate per lo più dalla insufficiente capacità comunicativa e di comprensione, ma anche per esprimere rifiuto e, paradossalmente, per entrare in relazione con l'adulto.

M. incontra molte difficoltà nel percepirsi e nel percepire il proprio corpo. Questo problema determina la mancanza di autocontrollo con un livello di attenzione scarsissimo e incapacità di gestione della motricità. M. sembra impossibilitato ad arrestare volontariamente la propria azione. All'interno della stanza di musicoterapia (durante il periodo di osservazione) ha manifestato costante irrequietezza ed assunto comportamenti inadeguati, alternando stati di ipercinesia a momenti di rilascio e distensione nei quali "chiedeva" contatto fisico e contenimento da parte del terapeuta.

M. non mostra interesse particolare per il gioco. Per ottenere ciò che desidera, e in generale per comunicare, utilizza una sorta di pseudolinguag-

gio composto da suoni vocali molto acuti e gesti delle mani.

Anche nella quotidianità il comportamento di M. è caratterizzato da frequente aggressività

nei confronti delle persone che lo circondano. È solito avvicinarsi velocemente e sferrare energici calci, sia che si tratti di un semplice passante, piuttosto che un compagno di classe o un insegnante. Questa sua condotta aggressiva è avvertita come un problema anche da molti operatori nell'ambito dell'équipe di lavoro. Nel corso degli ultimi anni è capitato più volte che il bambino colpisse violentemente alcune educatrici, ingenerando tra esse timore e conseguente difficoltà a condurre il proprio lavoro in maniera adeguata. Il timore per la propria incolumità, vissuto dalle persone che si occupano di M., ingenera nel bambino stesso il riflettersi della paura che provoca e, come conseguenza, altra aggressività.

Il grave disturbo comportamentale e l'apparente incapacità relazionale di M. sono le ragioni principali che ci hanno fatto pensare ad un caso "impossibile".

Nonostante le evidenti difficoltà presentate nella presa in carico di M. si delinearono alcuni obiettivi d'intervento che a posteriori possono sembrare relativamente troppo ottimistici:

- Accettazione del setting musicoterapico e relativo adeguamento comportamentale.
- Apertura di un canale di contatto e relazione.
- Sviluppo e miglioramento degli aspetti comunicativo/relazionali all'interno di un contesto caratterizzato da non direttività e da non invasività.
- Incremento dei tempi di attenzione.

La sala di musicoterapia dove sono state effettuate tutte le sedute è di medie dimensioni, ha forma rettangolare, arredi essenziali, pareti colorate, illu-

minazione regolabile in intensità e finestre disposte orizzontalmente su uno dei lati più lunghi.

Durante le prime sedute d'osservazione ho disposto gli strumenti musicali a semicerchio, secondo una configurazione "accogliente" ed invitante, appoggiando gli strumenti su di un tappeto posto al centro della stanza. Ho messo a disposizione vari tipi di strumenti percussivi di immediato utilizzo, tra cui alcuni membrafoni (Djembé, Congas, Bongos), due metallofoni cromatici ed uno xilofono, alcuni idiofoni a percussione (maracas, woodblocks e sonagli) ed un grande piatto "ride" a lato del setting.

Tale tipo di setting è stato scelto per offrire al bambino la possibilità di esprimersi e comunicare facilmente attraverso l'uso degli strumenti. Purtroppo, un comportamento caratterizzato da notevole distruttività, ha accompagnato M. durante ogni seduta, così da dover eliminare di volta in volta sempre più oggetti, arredi e strumenti dalla stanza, fino a svuotarla quasi completamente.

M. sembrava non sopportare la presenza di alcun oggetto "accessorio" all'interno della stanza di musicoterapia. Nel corso delle sedute di osservazione il bambino ha sistematicamente ed indistintamente abbattuto con impeti violenti tutti gli strumenti ed altri oggetti presenti. Durante le sedute successive fu rimossa dalla stanza ogni cosa potesse scatenare tale comportamento. Furono tolti tutti gli strumenti, i quadri a portata di mano e le sedie, lasciando soltanto il tappeto con sopra una grossa poltrona di plastica rossa, sopra la quale il bambino nei momenti di calma amava sedersi insieme al musicoterapista. Su questa poltrona avvenivano i momenti più significativi di contatto anche fisico (M. chiedeva di essere accolto sedendosi in braccio al musicoterapista – in questi momenti si percepiva un livello comunicativo molto elevato: vi era contatto visivo e una notevole produzione vocale).

Avendo tolto qualsiasi altro oggetto, la stanza di musicoterapia divenne spoglia; le uniche risorse

rimaste erano la persona del musicoterapista e la voce. Si decise allora di concentrarsi su di essa e pertanto fu raccolta più di un'ora di materiale audio registrato direttamente in seduta tramite un mini disk munito di un piccolo microfono stereo pinzato alla maglia del terapeuta. Le occasioni migliori per registrare la voce di M. si presentarono proprio durante i brevi momenti di contatto sulla poltrona. La vocalità di M. nel contesto musicoterapico è stata caratterizzata da suoni molto acuti e squillanti con intervalli melodici ampi anche più di un'ottava.

Contemporaneamente pensammo di lavorare anche sull'ascolto.

Si utilizzarono quindi le informazioni raccolte attraverso l'anamnesi sonoro-musicale effettuata con i genitori di M. Dal lavoro anamnastico riuscimmo ad estrapolare una decina di brani musicali preferiti da Matteo. Le musiche genere "New Age", o forse meglio "Etno Pop" erano caratterizzate per lo più da suoni della natura e del mondo animale con sovrapposizione di basi moderne ed elettroniche molto ritmate in stile "reggae" e "dub" e vocalità femminili in stile tribale africano. Fui sorpreso quando notai la somiglianza tra i vocalizzi di Matteo e lo stile canoro "etnico" delle voci femminili. Quest'osservazione ci portò a pensare che se esisteva già una correlazione seppur tenue fra i vocalizzi di M. e i brani musicali appartenenti al suo repertorio, si poteva ipotizzare di unire i due elementi per un eventuale utilizzo con valenze terapeutiche e musicoterapiche.

Emerse subito chiaramente che tale possibilità risiedeva in quella modalità di ascolto che abbiamo denominato: ascolto musicale calibrato (vedi Ciampi P., Riflessioni su una esperienza d'ascolto con un soggetto insufficiente mentale psicotico, in G. Manarolo e M. Borghesi (a cura di), Musica e Terapia Quaderni italiani di musicoterapia, Edizioni Cosmopolis, Torino, 1998 pag. 326).

L'ascolto musicale calibrato si basa sulla composizione, da parte del musicoterapista, di brani mu-

sicali contenenti elementi peculiari, frutto delle osservazioni emerse in seduta e frutto di elementi tratti dall'analisi controtransferale tradotti in musica secondo criteri strutturali prelevati dalla teorizzazione di Imberty (Imberty M., Suoni Emozioni Significati, Clueb, Bologna, 1986) di cui daremo conto.

L'atto compositivo del terapeuta, che tiene conto di ciò che emerge dalle sedute, costituisce secondo noi uno degli atti più sublimi che il musicoterapeuta possa compiere poiché rappresenta simbolicamente un reale e percepibile atto relazionale completo.

La completezza risiede nel far rivivere al proprio interno la persona del paziente unitamente alle sue peculiarità affettive ed espressive (atto testimoniante una profonda presa in carico), nel sentire, analizzare ed elaborare le istanze corrispondenti proprie del musicoterapeuta (consapevolezza del proprio controtransfer), nel ricercare una struttura musicale adeguata (conoscenza del contenuto teorico, psicologico e semantico della musica), nel riempire la struttura musicale ritenuta idonea, con un contenuto prettamente musicale (capacità di trasferire in musica elementi appartenenti anche ad altre sfere relazionali esattamente come nell'improvvisazione musicale).

Tornando al nostro M., si è potuto quindi rilevare una straordinaria "somiglianza" fra le sue produzioni vocali spontanee e lo stile vocale e i contenuti melodici inerenti i brani musicali appartenenti al suo repertorio d'ascolto. Tale "somiglianza" forse non è proprio così casuale; questo elemento ci ha portato a pensare che M. abbia in qualche modo prelevato dalle sue musiche degli elementi che si avvicinavano probabilmente alla sue caratteristiche vocali e, facendole proprie, le abbia utilizzate come modalità "forzata" di comunicazione e relazione in mancanza di abilità più elaborate ed elevate. Quello che in precedenza definimmo pseudolinguaggio è stato ed è tuttora il suo modo di comunicare e rappresenta

perciò un elemento degno di ampia considerazione: è stato infatti l'elemento base della elaborazione degli ascolti musicali calibrati.

Si pensò che un brano di composizione creato dal terapeuta potesse servire per "agganciare" a livello relazionale il bambino. Inoltre, inserendo nel brano stesso gli elementi vocali registrati di M. (frammenti che non furono in alcun modo alterati, ma solo selezionati e collocati, e che inoltre fornirono direttamente alcuni "spunti" tonali, ritmici, armonici e melodici per elaborare la composizione), si ritenne di offrire al bambino la possibilità di riconoscersi ulteriormente all'interno del brano stesso. Dopo aver compiuto un'attenta analisi strutturale dei brani del repertorio di M., iniziò a prendere corpo la nostra composizione che mantenne inalterato lo schema strutturale dei brani analizzati, ricercando sonorità ed elementi timbrici affini. In tale modo si ottenne un nuovo brano musicale ad alto impatto emotivo e relazionale, composto appunto per l'ascolto musicale calibrato e caratterizzato da contenuti sonoro/musicali "famigliari" al bambino.

Nella trattazione di Imberty abbiamo intravisto una grande potenzialità di comprensione e di analisi dell'evento sonoro che riteniamo possa essere di indubbia utilità per la decodificazione della musica anche nell'ambito applicativo della musicoterapia.

L'analisi che abbiamo estrapolato da questo autore si differenzia dalle altre modalità di analisi volte maggiormente agli aspetti formali e/o teorico-storici, tendendo decisamente verso un approccio basato sul dato psicologico e sull'impianto strutturale della musica. Il grande pregio di Imberty risiede anche nell'essere riuscito a legare le opzioni strutturali con le dinamiche emozionali suscitate dall'ascolto della musica, ottenendo in tal modo, una concreta possibilità di valutazione e di previsione del dato musicale.

Quest'autore inserisce le possibili risposte suscitate dall'ascolto musicale in tre diversi schemi.



Schemi di risonanza emotiva: le risposte suscitate dall'ascolto musicale sono riferibili alle percezioni emotive di ordine psicologico riflesse dalla musica: ad esempio risposte malinconiche e depressive o risposte di angoscia.

Schemi di tensione e distensione cinetica e posturale: le reazioni suscitate dall'ascolto della musica sono riferibili ad uno stato di "tensione e di distensione muscolare o posturale alle quali corrisponde uno stesso grado di tensione e di distensione emozionale" (Imberty 1986 p. 108).

Schemi di spazialità: rappresentazioni iconiche e cinetiche: le risposte suscitate dall'ascolto musicale sono indirizzate verso una sorta di trasposizione sensoriale delle forme sonore legate all'organizzazione dello spazio. Da un lato si vedono intervenire "rappresentazioni immaginifiche e dall'altro significati di movimenti o stati emozionali associati a questi movimenti e determinati da essi" (Imberty 1986 p. 119).

Nella trattazione di Imberty, agli schemi di risonanza emotiva corrisponde un indice di complessità formale che serve a spiegarli e a misurarli attraverso una serie di parametri che verranno elencati di seguito.

La misurazione della complessità formale è basata su due indici che a loro volta si dividono in sottoparametri.

Il primo indice è un indice strutturale e il secondo è un indice di dissomiglianza degli elementi.

Il primo indice comprende la valutazione dei seguenti sottoparametri:

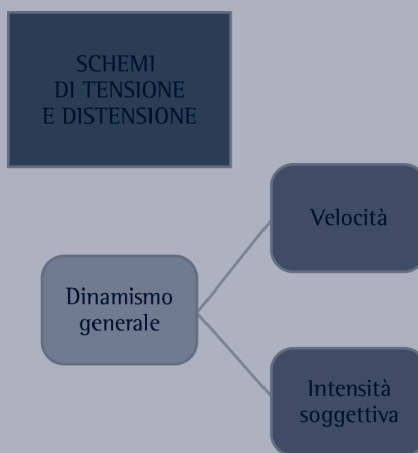
- l'entropia melodica (Hm) e cioè la dissomiglianza degli elementi melodici (intervalli melodici)
- la durata dell'intervallo metrico (t) ossia la durata, misurata in secondi, inerente la distanza fra gli appoggi principali che costituiscono il susseguirsi delle battute.

Il secondo indice e cioè l'indice di dissomiglianza degli elementi, comprende la valutazione dei seguenti sottoparametri:

- la variazione media di intensità (eI), ovvero sia la misurazione e la valutazione del volume sonoro effettivo, nonché della presenza di contrasti melodici (abbellimenti) o metrici (sincope o contrattempi) e della zona di registro in cui si eventuaono i suoni
- la variazione media di durata (eR) corrispondente alla misurazione e valutazione della durata di ogni singola nota



Come per quanto riguarda gli schemi di risonanza emotiva, anche per gli schemi di tensione e distensione corrisponde un indice, l'indice di dinamismo generale, che permette di spiegarli e misurarli attraverso una serie di parametri presentati di seguito.



- Ammaniti M.  
(a cura di), *Manuale di psicopatologia dell'infanzia*, Cortina, Milano, 2001.
- Azzaroni L.  
*Canone infinito, Lineamenti di teoria della musica*, Clueb, Bologna, 1997.
- Benenzon R.O.  
*Manuale di musicoterapia*, Borla, Roma, 1992.
- Bernstein L.  
*La Gioia della Musica*, Longanesi, Milano, 1982.
- Biasutti M.  
*Psicopedagogia della musica*, Cleup, Padova, 2003.
- Bion W.R.  
(1962), *Apprendere dall'esperienza*, Armando, Roma, 1972.
- Bonino S.  
(a cura di), *Dizionario di psicologia dello sviluppo*, Einaudi, Torino, 1994.
- Bonino S., Lo Coco A., Tani F.  
*Empatia. I processi di condivisione delle emozioni*, Giunti, Firenze, 1998.
- Bruscia K.  
*Casi clinici di Musicoterapia*, Gli Archetti ISMEZ, Roma, 1995.
- Cesarina X., Micheli E.  
*Gioco e interazione sociale nell'autismo*, Erikson, Trento, 2004.

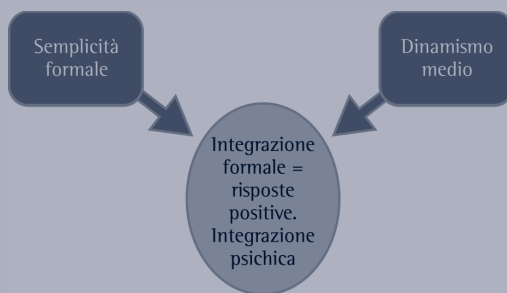
La misurazione dell'indice di dinamismo generale, collegato agli schemi di tensione e distensione, avviene attraverso l'analisi di due sottoparametri che sono:

- la velocità, ossia il numero di note presenti all'interno di una unità cronometrica data (intervallo metrico)
- la misurazione dell'intensità soggettiva che valuta gli stessi elementi della variazione media di intensità presentata prima, in riferimento all'indice di complessità formale, ma indirizzata in maniera privilegiata verso la percezione soggettiva.

I due indici presentati non agiscono separatamente ma si coordinano e si intersecano costituendo una dinamica interdipendente. Gli schemi di integrazione e disintegrazione formale possono spiegare e permettere di prevedere, nei limiti del possibile, la funzionalità di un brano musicale.

Di seguito l'analisi strutturale del brano di ascolto musicale calibrato.

Analizzando il brano composto, secondo la teorizzazione di Imberty, è evidente innanzitutto la semplicità formale e un dinamismo medio, per cui rientra nella casistica dei brani orientati verso l'integrazione formale.



La struttura del brano possiede un intervallo metrico non superiore al secondo; il livello di ridondanza degli elementi melodici (cioè l'entropia melodica) è molto alto perché costituito da

una sorta di dialogo fra la ripetizione degli elementi vocali appartenenti al bambino (prelevati dalle sedute secondo le modalità spiegate) e la corresponsione esatta effettuata dalla voce del terapeuta; gli eventi sonori collegati alla variazione media di durata costituiscono un indice piuttosto basso così come gli elementi appartenenti al parametro variazione media di intensità: questo fa sì che l'indice generale di complessità formale risulti alla fine piuttosto contenuto.

Per quanto riguarda l'indice di dinamismo generale si può constatare che la velocità non supera mai i cinque eventi sonori per intervallo metrico e il parametro relativo all'intensità soggettiva non possiede fluttuazioni degne di rilevanza. Dall'analisi complessiva della composizione risulta pertanto evidente che il brano stesso si situa all'interno del concetto di integrazione e, prevedibilmente, secondo le teorizzazioni di Imberty, si configura come brano indirizzante verso sensazioni piacevoli e positive.

La sensazione di "integrazione formale risulta data dall'abbinamento di semplicità formale e dinamismo medio. Questa integrazione formale è collegata al complesso delle risposte timiche positive, ossia all'esperienza di una integrazione psichica della vita interiore e dell'Io di cui la forma musicale rappresenta il simbolo" (Imberty, 1986, p. 142).

È questo il caso dell'ascolto musicale calibrato che abbiamo elaborato per M., il bambino su cui si è svolto il nostro intervento.

Il riscontro avuto in seduta avvalorava la prevedibilità di cui si parlava prima in quanto, proprio con l'utilizzo di quest'ascolto, si sono evidenziati nel bambino significativi cambiamenti emotivi e comportamentali come risulta dal nostro intervento.

Il brano di ascolto musicale calibrato ottenuto fu inserito in una sequenza della durata di circa 15 minuti, secondo il modello metodologico elaborato

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

■ Delalande F.  
*Le condotte musicali*, Clueb, Bologna, 1993.

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

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

■ Deutsch D.  
*The psychology of music*, Academic Press, New York, 1999.

■ Dogana F.  
*Suono e senso*, Franco Angeli, Milano, 1988.

■ Ducourneau G.  
*Elementi di Musicoterapia*, Cosmopolis, Torino, 2001.

■ Galimberti U.  
*Dizionario di Psicologia*, UTET, Torino, 1992.

■ Heggebrecht H.H.  
*Il senso della musica*, Il Mulino, Bologna, 1987.

■ Imberty M.  
*Suoni emozioni significati*, Clueb, Bologna, 1986.

■ Jung C.G.  
*La vita simbolica*, Bollati Boringhieri, Torino, 1993.

■ Langer S.K.  
(1953), *Sentimento e forma*, Feltrinelli, Milano, 1975.

- **Manarolo G.**  
*L'angelo della musica*,  
Omega, Torino, 1996.
- **Manarolo G.**  
*Manuale di  
Musicoterapia*, Cosmopolis,  
Torino, 2006.
- **Postacchini, P.L., Ricciotti  
A., Borghesi M.**  
*Lineamenti di  
Musicoterapia*,  
Nuova Italia.
- **Romano A.**  
*Musica e psiche*, Bollati  
Boringhieri, Torino, 1999.
- **Scardovelli M.**  
*Musica e trasformazione*,  
Borla, Roma, 1999.
- **Serafine M.L.**  
*Music as cognition*, Columbia  
University Press,  
New York, 1985.
- **Schaffer H.R.**  
(1996), *Lo sviluppo sociale*,  
Raffaello Cortina Editore,  
Milano, 1998.
- **Schön A.**  
*L'interpretazione dei suoni*,  
Borla, Roma, 1993.
- **Siegel D. J.**  
(1999), *La mente relazionale*,  
Raffaello Cortina Editore,  
Milano, 2001.
- **Spaccazocchi M.**  
*Musica Umana esperienza*,  
Ed. Quattroventi,  
Urbino, 2000.
- **Stefani G.**  
*La competenza musicale*,  
CLUEB, Bologna, 1982.

to da G. Manarolo (Manarolo G., *Manuale di Musicoterapia*, Edizioni Cosmopolis, Torino, 2006). Tale sequenza fu compilata ponendo il brano in questione sia in apertura, sia in chiusura. La parte centrale della sequenza conteneva uno dei brani originali usati per l'analisi strutturale, ed un altro scelto sempre tra i preferiti di M. L'intera sequenza fu regolarmente proposta a M. durante le sedute successive per un periodo di circa tre mesi e, in questo intervallo di tempo, l'atteggiamento e la disponibilità relazionale di M. si modificarono radicalmente permettendoci di ipotizzare quanto e come questa modalità di ascolto musicale avesse creato delle opportunità nuove e particolari: intensa componente affettiva da parte di M. nei confronti del terapeuta, ottima comunicazione, complicità, coinvolgimento corporeo durante l'ascolto, nonché un notevole miglioramento nel comportamento all'interno del setting ed incremento dei tempi di attenzione.

Fu evidente il mutamento nel comportamento di M., rispetto a quello assunto durante le prime sedute di osservazione, dove non veniva proposto ancora l'ascolto musicale calibrato. Vi fu una visibile evoluzione verso modalità relazionali più consone e adeguate al contesto.

Nel corso degli incontri più recenti è stato realizzato un secondo brano da aggiungere alla sequenza musicale, al fine di "dilatlarla" ulteriormente nel tempo, con l'obiettivo di aumentare gradualmente anche la durata della seduta. Il nuovo brano è stato costruito utilizzando lo stesso procedimento precedentemente descritto, e riconferma simbolicamente la solidità della relazione instauratasi, ribadendo a M. un chiaro messaggio di accettazione, ascolto, comprensione e accoglienza all'interno del contesto musicoterapico. Riteniamo che con questa particolare modalità di utilizzo dell'ascolto musicale, che abbiamo denominato appunto "ascolto musicale calibrato", si sia offerta al bambino la possibilità di "ascoltarsi" e "riascoltarsi", "essere ascoltato" ed

accolto dall'altro, riconoscendo la propria identità sonora all'interno del brano e all'interno del contesto relazionale.

Il trattamento è attualmente in atto e prosegue per mezzo di sedute settimanali. L'utilizzo dell'ascolto musicale calibrato, lascia ampio margine di miglioramento per quanto riguarda l'incremento dei tempi dell'attenzione ed il rafforzarsi della relazione paziente/terapista, evolutasi in maniera sorprendente dall'inizio del trattamento ad oggi.

■ Stern D.

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

■ Vitali M.

*Alla ricerca di un suono condiviso*, Franco Angeli, Milano, 2004.

■ Winnicott D.W.

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

## Quando la verità relazionale del vocalico canta intonata

*Debating about voice in music-therapy is not an easy task since there are not systematic studies about this subject yet. Still, our voice is synonymous of identity: excellent sound-stamp, it characterizes ourselves, perhaps more than physiognomy and fingerprints. Through it, what the philosopher Adriana Cavarero defines as "Ontology of the self embodied in any existence" could ensue from or even manifest itself. The human being reveals itself with the vocal emission. Such emission is never self-referential but it has relational meanings as it necessarily transmits something to another human being, who is unique as well as the tone and the sound of his/her voice. Taking from our discipline that precious concept of relation, the preeminence of the vowel over any other human sounds, testify the exceptional of a relation based on the simple voice emission or interchange.*

Dopo numerosi  
anni di ricerca  
sui gruppi  
d'improvvisazione  
vocale in  
musicoterapia,  
ritengo che  
il percorso  
improvvisativo  
vocale comporti  
dinamiche,  
sviluppi  
e fasi evolutive  
vocalmente  
uniche  
e sorprendenti

### Introduzione

*Dopo numerosi anni di ricerca sui gruppi d'improvvisazione vocale in musicoterapia, ritengo che il percorso improvvisativo vocale comporti dinamiche, sviluppi e fasi evolutive vocalmente uniche e sorprendenti. Il suono vocale, manifestandosi in infinite sfumature, rivela nel suo dispiegarsi, l'essenza umana. Nello svelare e rivelare tale essenza, parallelamente giunge alla verità relazionale, così come suggerito dal titolo di quest'articolo.*

*Una verità può manifestarsi solo "nell'intonazione" comunicativa, liberata da ogni "sovrastuttura". E nel percorso evolutivo è proprio la voce di gruppo a riportare l'essere ad "un'intonazione" intra e infra personale per riscoprire il canto più sincero e genuino.*

*Il seguente articolo è un estratto dalla tesi di diploma in Musicoterapia di Raffaella Gigliotti: un vero e proprio percorso che ha condotto la Gigliotti a trattare il tema della voce e della voca-*

## L'essere umano, dunque, rivela se stesso tramite l'emissione vocalica

*lità attraverso argomenti filosofici, esempi letterari, spunti antropologici, tradizioni arcaiche, teorie psicoanalitiche e suggerimenti cinematografici, per dare*

*"voce" a tematiche che svelano i significati più reconditi della voce, portando alla luce ciò che nell'espressione vocale viene considerato "indicibile" ed "enigma".*

*Da quest'imponente studio, si è pensato di riportare di seguito gli approfondimenti della Gigliotti afferenti a Julia Kristeva per ciò che concerne la "Chora semiotica" e le considerazioni sulla "lingualatte" di Helene Cixous: sicuramente due validi contributi teorici per una lettura psicoanalitica della voce e della vocalità a partire dalle origini.*

Antonella Grusovin

Affrontare il tema della voce e della vocalità in musicoterapia è un compito affatto semplice e alquanto arduo, in primo luogo perché non esiste a tutt'oggi una trattazione sistematica e soddisfacente sull'argomento e, in seconda istanza, perché alla carenza teorica si aggiunge un'esigua pratica esperienziale, sia per quanto riguarda l'ambito formativo, sia per ciò che concerne l'ambito applicativo sul campo.

Effettivamente, così come afferma anche Grusovin, della voce non bisognerebbe parlarne, "essa" andrebbe vissuta e basta (Grusovin in Videsott e Sartori, 2008) o tutt'al più, prendendo a modello il filosofo Jankelevitch, per discuterne in qualche modo, si potrebbero impiegare le astuzie della filosofia negativa o dei discorsi apofatici (Jankelevitch, 1993); sta di fatto che la voce "ci appartiene", nel senso che non siamo solo noi a possederla ma invero essa stessa ci possiede, corporea e al contempo mentale, materica e inafferrabile, a volte persino inaffidabile, la nostra "sonora emissione di fiato", ci pone costantemente a stare

"dentro" e "fuori" di noi, in un gioco di attriti e scambi, mai del tutto esaurito, con le nostre parti più remote e con l'ambiente esterno che ci circonda.

La voce, "puro sonoro per eccellenza", è il marchio più profondo e veritiero che un essere umano possiede e tramite essa può derivare o semplicemente manifestarsi un'ontologia della singolarità incarnata di ogni esistenza (Cavarero, 2005); detto in sintesi, la nostra voce, è la "nostra identità": il timbro, marcatura sonora unica e inalterabile, ancora più del volto o delle impronte digitali, è ciò che maggiormente ci caratterizza e al di là di tutto, esso rimane ad attestare la semplice verità incarnata della nostra esistenza.

L'essere umano, dunque, rivela se stesso tramite l'emissione vocalica, tale emissione, però, lungi dall'essere autoreferenziale, è sempre relazionale, poiché, producendo un movimento da "dentro" a "fuori" e rivolgendosi all'orecchio altrui, comunica inevitabilmente a un altro essere umano, che a sua volta è unico ed irripetibile proprio come il suono della sua voce. Che la relazione terapeutica si co-costruisca insieme al paziente per mezzo dell'elemento sonoro-musicale, è oramai uno degli assiomi più accertati della musicoterapia, che, in Italia, trova i suoi maggiori referenti teorici nella psicologia dinamica, nella teoria delle relazioni oggettuali e nell'intersoggettività di Daniel Stern, ma quanto appena affermato suggerisce una preminenza del vocalico rispetto a qualsiasi altro suono propriamente umano: in definitiva, se di relazione si parla, quella basata sull'emissione e lo scambio di voce, sarebbe la relazione per eccellenza.

L'ipotesi, a questo punto, potrebbe aprire scenari interessanti e originali per la nostra disciplina, poiché la voce, in quanto "puro veicolo sonoro" dietro il quale non c'è alcun "ulteriore", non solo

comunica, invoca e convoca ma è anche in grado, col suo semplice manifestarsi, di ribaltare scenari di solitudine, evocare sogni e desideri sopiti, creare spazi altri all'interno dei quali gli esseri umani possano smettere i ruoli consueti, per recuperare il semplice statuto ontologico della singolarità incarnata della loro esistenza.

La voce, dunque, non solo rappresenta la nostra essenza ma è anche il "veicolo sonoro" privilegiato che ci consente di entrare in relazione con i nostri simili; del resto, se ci soffermiamo a pensare, la voce materna, col suo ancoraggio corporeo, appare all'alba dell'esistenza di ciascun essere umano, essa è la prima esperienza vitale del nuovo essere, nutrimento sonoro che insieme a quello alimentare viene profuso per mezzo del cordone ombelicale e che in seguito avrà un ruolo fondamentale per la strutturazione soggettiva del bambino: nel caos dell'universo sonoro che avvolge il feto prima e il neonato poi, la voce della madre costituisce infatti il primo vero legame psichico con un altro essere vivente!

Da quanto appena affermato, si può facilmente evincere che il ruolo del "Materno Vocalico", come fattore "fondante" e "fondamentale" nella strutturazione del soggetto, potrebbe assumere un'importanza basilare ai fini della nostra disciplina, per tanto, a questo punto, ci sembra opportuno guadagnare alla nostra disamina sulla voce e sulla vocalità in musicoterapia, ulteriori "angolature prospettiche", poiché, se le teorie di Stern sull'intersoggettività e le sintonizzazioni affettive hanno trovato un efficace riscontro nella pratica musicoterapica, analogamente, è di fondamentale importanza rinvenire, per chi si voglia seriamente occupare dell'espressività vocalica all'interno di una relazione di aiuto e di cura, un valido referente teorico in ciò che è stato scritto sulla voce da Julia Kristeva e Helene Cixous.

L'odierna riflessione contemporanea, infatti, si avvale dell'eredità del giovane Nietzsche della "Nascita della tragedia" (Nietzsche, 1996), varia-

mente mescolata a quella della psicoanalisi di matrice francese, rappresentata per l'appunto da Kristeva e Cixous.

Quest'ultime, insistendo sul registro libidinale della vocalità, la riconducono a quella fase pre-edipica, a quella scena originaria, in cui il rapporto fusionale della madre con il bambino ha anche il compito di vanificare la categoria di individuo; in altri termini, la voce si opporrebbe ai canoni disciplinati del linguaggio, ai "gendarmi" della grammatica e della sintassi, alla "Legge del Padre", che separa il bambino dalla madre, consegnandolo infine alla logica dell'individualità.

Analogo concetto si rinviene in Stern, quando l'autore pone l'accento sull'effetto alienante che il linguaggio opera sull'esperienza del Sé e "sull'essere insieme": il linguaggio, afferma l'autore, può "spezzare l'esperienza globale amodale, introducendo una discontinuità... ciò che probabilmente accade nel corso dello sviluppo è che la versione linguistica di alcune esperienze percettive diventa la versione ufficiale, mentre la versione amodale scompare nel profondo, per riemergere solo quando condizioni particolari sopprimono o controbilanciano la supremazia della versione linguistica... in quest'area, dunque, l'avvento del linguaggio rappresenta per il bambino un'arma a doppio taglio. Ciò che si comincia a perdere (o a rendere latente) è moltissimo. Il bambino viene ammesso in una più ampia comunità culturale, ma rischia di perdere la forza e la pienezza dell'esperienza originaria" (Stern, 2004).

I bambini, scrive ancora Julia Kristeva, pronunciano molto presto suoni articolatissimi che superano di gran lunga il registro della loro madrelingua e che non corrispondono a niente di significante, essi, ancor prima di imparare a parlare, sono capaci di un'espressione fonica ad amplissimo spettro timbrico che ignora il classico schema ternario del semantico, referente-significante-significato, reso celebre dalla linguistica (Kristeva, 1979).



L'ingresso nel semantico da parte del bambino, ossia l'acquisizione della parola e del linguaggio, taglia e riduce la sua variegata vocalità infantile, in questo modo, la lingua gli impone una sorta di "austerità fonematica" rispetto ai suoi "suoni selvaggi" e chiede in cambio il prezioso tributo della libera vocalizzazione, ancora radicata nel biologico.

Gli usignoli, invece, incapaci di parola, così come dice Deleuze, continuano ad emettere, per tutta la loro vita, migliaia di canti d'amore, migliaia di ritornelli che si ripetono sulla base di infinite variazioni (Deleuze in Cavarero, 2005); e in effetti, ricordando ciò che Platone narra nel mito di Er nella Repubblica, il cantante Tamiri scelse di trasmigrare nell'anima di un usignolo per esperire appieno la felicità della sua arte (Platone, 1998). Gli umani, che comunque non eccellono nell'arte del canto, sembrano in ogni caso conservare una traccia, seppur remota, della loro straordinaria potenzialità vocalica infantile: secondo Julia Kristeva, questa traccia si rinviene in ciò che l'autrice chiama "Chora semiotica", sfera preverbale e inconscia, dove regna l'impulso ritmico e vocale (Kristeva, 1979).

Di profonda radice corporea, dunque, la "Chora semiotica" è legata alla totalità indistinta della madre e del bambino, essa precede il sistema simbolico del linguaggio ma ne è anche al contempo matrice e fondamento: la pratica vocalica del semiotico, nel gioco dell'articolazione dei suoni, dei toni e dei ritmi in cui è pienamente immerso il bambino, risulta infatti essere indispensabile al futuro sistema fonematico del linguaggio.

Lo stesso pensiero viene ribadito da Stern quando parla della sintonizzazione come tappa cruciale nell'acquisizione del linguaggio. La sintonizzazione, infatti, riplasmando i comportamenti attraverso l'uso di metafore non verbali e dell'analoga, prepara il bambino, all'interno di una tappa evolutiva che progredisce dall'imitazione al simbolo, all'utilizzo di un sistema simbolico e dunque

alla vera e propria acquisizione del linguaggio (Stern, 2004).

In questo modo la lingua riduce, sfrutta e regola i prodigiosi esercizi della voce infantile, sfrondandoli dai suoi eccessi e dalla sua fantasia e congelando l'emissione vocalica nei toni e nelle sillabe che essa consente: le pulsioni corporali della materialità fonica però non sono del tutto ostracizzate dal linguaggio e trovano sempre una via per "invaderlo" e "sconvolgerlo" con il tumulto dei loro ritmi; si tratta ad esempio della musicalità insita nella poesia, nel canto o in quel "timbro blu" di cui parla Laura Pigozzi, psicoanalista di matrice Lacaniana che pure in Italia si occupa di voce e vocalità, e che altri non sarebbe se non la somma della storia vocalica appartenente ad ogni voce: "La voce dell'Altro ci ha nominati ancor prima di nascere; possiamo cantare perché, dopo che siamo nati, qualcuno ci ha cantato una canzone. Il primo luogo in cui la nostra voce sorge è dall'Altro; la nostra voce risuona nell'Altro e viene emessa per l'Altro (Pigozzi, 2008).

Per ciò che invece concerne il termine Chora di Kristeva, esso è esplicitamente rubato al Timeo platonico, in cui il filosofo parla di un grande demiurgo che come una sorta di artigiano plasma il mondo; per compiere tale lavoro, il "suddetto operaio" necessita di tre elementi: il primo di questi è il modello divino, composto da forme, da idee eterne e immateriali che attengono alla sfera del pensiero e all'ordine videocentrico dei significati, il secondo elemento è il mondo fisico in cui vivono gli esseri umani e che altro non sarebbe che la copia materiale del primo modello divino, il terzo elemento, molto più problematico, è la Chora, una sorta di materia informe che viene utilizzata nella plasmazione del mondo (Platone, 1998).

Platone li paragona esplicitamente al Padre, al Figlio e alla Madre!

Siamo così di fronte alla moderna triade madre-padre-bambino, di cui si occupano le odierne teorie sulle relazioni interpersonali.

Dovendo parlare della Chora, però, Platone si ritrova in notevole impasse, poiché essa, essendo priva di ogni forma concettuale o materiale, è l'informe materno in cui il padre genera il figlio, è il ricettacolo amorfo, lo spazio di materiazione (come l'utero, aggiungiamo noi), la nutrice, di cui il filosofo può discutere utilizzando soltanto delle metafore.

Il problema di non poter definire la Chora fa di essa una dimensione che eccede quel sistema del linguaggio che Kristeva identifica con il registro simbolico, inoltre essa, pur essendo luogo dell'indistinto, è anche un posto di continua motilità che non conosce quiete alcuna. Questo stato di movimento perpetuo impedisce che qualcosa sia separabile da qualcos'altro, così come il bambino, secondo la psicoanalisi, nella fase pre-edipica è inseparabile dalla madre.

Platone per l'appunto la chiama Madre e Kristeva lo riecheggia, parlando di un semiotico "indifferente al linguaggio, enigmatico e femminile, spazio ritmico, scatenato, irriducibile a un'intelligibile traduzione verbale, musicale e anteriore al giudizio" (Kristeva, 1979).

Materia di un godimento acustico originario, la voce che veicola la Chora Materna, la Chora Semiotica, precede e rende possibile un linguaggio che in seguito continuerà comunque a recarne le tracce: sfera di generazione e di destabilizzazione, la vocalità semiotica è al contempo precondizione della funzione semantica e suo incontrollabile eccesso.

Quanto affermato fin qui si confà perfettamente a ciò che è stato detto sul ruolo della voce e della vocalità, soprattutto nell'ambito della diade madre-bambino e della relazione musicoterapica. La Chora Materna infatti, altro non sarebbe che quella struttura generativa, attiva già fin dal grembo della madre, su cui si costituiranno dopo la nascita le proto-conversazioni e, in una seconda fase, le sintonizzazioni affettive di cui parla Stern.

Inoltre, in base a quanto afferma Laura Pigozzi, nel canto, ad esempio, si reperirebbe l'incontro tra la voce e la parola, cioè tra il regno della madre e quello del padre, tra il lavoro dell'inconscio e i vari legami simbolici e sociali (Pigozzi, 2008); quest'ultimo concetto ci permette di allargare la relazione diadica alla triade, per cui, se il bambino riceve dalla voce materna la "melodia affettiva", un uso del suono libero che trova la sua massima espressione in quel gioco verbale acustico, unico e irripetibile, che Lacan chiamava "lalan-gue", "la lingua", dall'istanza paterna egli acquisisce invece la scansione dell'ordine sociale, del tempo cronologico e della regola: irrompendo nell'ordine simbolico della madre, della Chora Semiotica materna, il ritmo della voce paterna ordina (nel senso che promulga anche leggi) e separa. Se ci spostiamo nell'ambito della voce, quando essa è unita alla parola, possiamo strutturalmente pensarla come punto di congiunzione di tre registri: quello della parola che per l'appunto rappresenta l'ordine simbolico afferente allo scambio sociale, quello del suono prodotto dal corpo che lo emette, che sta ad indicare la dimensione del reale, lo statuto fisico, materico della voce e quello della melodia o della prosodia, che attiene al regno dell'immaginario e che promuove l'invenzione e la creatività.

Nei generi musicali, ad esempio, il ritmo prevale nel rock, la parola nelle canzoni cantautorali e la melodia si dispiega invece nel canto popolare; se ci spingiamo ancora oltre e consideriamo la pura voce, quella che possiamo ascoltare nei vocalizzi, nell'urlo, nel pianto o nella lallazione, in essa ritroviamo la scansione ritmica, che come atto di separazione e di individuazione è pertinente all'ordine simbolico (paterno), il timbro, che a causa del suo ancoraggio corporeo appartiene all'ordine del reale e infine la melodia prosodica, che anche in questo caso si trova ad occupare la dimensione immaginaria: è ovvio che i tre registri, reale-simbolico-immaginario, sono

in ogni caso interconnessi l'uno all'altro e per tanto intercambiabili.

In un'ottica musicoterapica, le tre dimensioni che attengono alla voce risultano di importanza fondamentale poiché, in base alle diverse problematiche dei pazienti, si possono utilizzare di volta in volta i differenti registri per cui se un paziente soffre di un disordine del ritmo della parola, se è cioè balbuziente, sarà conveniente non insistere sulla melodia affettiva, che ancestralmente potrebbe richiamare vissuti di un'enfasi sonora in cui il flusso vocalico fa parte dell'universo materno prelinguistico a cui la persona affetta da balbuzie è irrimediabilmente legata ma altresì tentare una sorta di "ricongiungimento ritmico" con quel simbolico paterno che il balbuziente sembra contestare.

Nel caso invece in cui ci si trova di fronte a pazienti che sperimentano "il freddo emotivo" o che appaiono coartati nell'esprimere il proprio mondo immaginifico o gli impulsi privati più profondi e inconfessabili, sarà utile usufruire in una seduta di musicoterapia della melodia prosodica: l'espressione melodico-vocalica potrebbe infatti fungere da metafora di una presenza nel mondo, capace di accogliere, contenere e mediare creativamente; si tratta di quegli interventi ad "alta simbolizzazione", a cui aggiungerei il termine "vocalica", di cui per altro parla anche Montinari (Montinari in Manarolo, 2006).

Se di contro i pazienti soffrono di un'espressività disorganizzata, di un difettoso funzionamento del test di realtà, di un mondo fantasmatico trabordante o di deficit senso-percettivi e cognitivi, sarà conveniente insistere sul registro timbrico della voce che, in virtù del suo ancoraggio materico col corpo, funge da legame con la dimensione reale e relazionale; in questo caso gli interventi verranno definiti a "bassa simbolizzazione vocalica" (Montinari in Manarolo, 2006).

Al termine di questa disamina sulle diverse angolature prospettiche che riguardano il tema della voce, è mia intenzione inserire nel file rouge che da

Kristeva ha portato a Stern e alla psicoanalisi di Pigozzi, anche il pensiero prezioso di Helene Cixous. Nata in Algeria da una famiglia ebrea, Helene Cixous scrive in un francese che è affidato alla fluidità sonora di una voce che ne scompiglia la sintassi e in cui riverberano anche gli echi delle voci dei suoi antenati, dove la lingua materna è quella degli ebrei-askenazi-tedeschi.

L'autrice, in linea con Kristeva, è una delle prime ad asserire che il logocentrismo della tradizione occidentale è anche un fallocentrismo e, rifiutando la dicotomia tra parola e scrittura, teorizza "un'écriture féminine" capace di far riverberare i ritmi pulsionali, infiniti e incontrollabili della voce: "La Voce canta nel tempo, prima della legge, prima che il Simbolico ci porti via il respiro e lo catturi entro il linguaggio sotto la sua autorità di separazione (Cixous in Cavarero, 2005).

Nell'orizzonte psicoanalitico in cui si muove Cixous il simbolico, in quanto "Legge del Padre", rompe l'unità fusionale del bambino con la madre e produce il soggetto, individuo autocosciente e autonomo; il linguaggio si presenta allora come un sistema della significazione che utilizza e controlla il vocalico, dimenticandone l'origine.

La fonte prima del vocalico, infatti, sarebbe reperibile proprio in quel tempo materno in cui il godimento della voce si mescola col latte secondo il ritmo di suzioni dolci e generose. La voce, corporea e calda proprio come il seno che dà nutrimento, fluisce e inonda il bambino come un canto, inaugurando la futura musicalità della lingua: "Canto la prima musica di una voce d'amore, che ogni donna tien viva, perché in ogni donna il primo amore senza nome è il canto" (Cixous in Cavarero, 2005).

Le donne, per via di quell'ordine simbolico femminile che la cultura patriarcale ha tentato continuamente di occultare e reprimere, posseggono in maniera atavica un rapporto privilegiato con il canto e con la materialità della lingua, anche quando non sono madri, essendoci comunque

- **Bailey D.**  
*L'improvvisazione*, Arcana, Milano, 1988.
- **Barthes R.**  
La grana della voce, in "*L'ovvio e l'ottuso*", Einaudi, Torino, 1985, pp. 257-266.
- **Benenzon R.O.**  
*Manuale di musicoterapia*, Borla, Roma, 1992.
- **Bion W.R.**  
(1962), *Apprendere dall'esperienza*, Armando, Roma, 1972.
- **Brailoiu C.**  
(1959), Riflessioni sulla creatività musicale collettiva, in *Folklore musicale*, vol. I, Bulzoni, Roma, 1978.
- **Bruscia K.E.**  
*Modelli di improvvisazione in musicoterapia*, Ismez editore, Roma, 2000.
- **Cavarero A., a più voci**, *Filosofia dell'espressione vocale*, Feltrinelli, Milano, 2005.
- **Cixous H., Derrida J.**  
*La lingua che verrà*, seminario di Barcellona, Meltemi, 2008.
- **Delalande F.**  
*Le condotte musicali, Comportamenti e motivazioni del fare e ascoltare musica*, G. Guardabasso, L. Marconi (a cura di), Clueb, Bologna, 1993.
- **De Natale M.**  
*Strutture e forme della musica come processi simbolici, Lineamenti di una teoria analitica*, Morano, Napoli, 1978.

sempre un po' "della madre" in ogni donna (Muraro, 1991).

Tutte le donne infatti, secondo Cixous, portano in sé il primo amore della lingualatte (languelait), che nella sua gratuita profusione, ricopre l'intero spettro dei piaceri orali e delle vocalizzazioni infantili (Cixous in Cavarero, 2005).

C'è un aneddoto nella vita di Helene Cixous che si lega intimamente con la nostra biografia: l'autrice racconta che da piccola, così come noi, deglutiva il cibo solo se contemporaneamente si offriva qualcosa da udire alle sue orecchie; in questa infantile "fame dell'orecchio", dove il nutrimento viene effuso da una miscela di "latte e parole", diviene allora cruciale che la suzione uditiva della lingua materna non sia soltanto "lingua" nel senso dell'emissione vocale ma anche "lingua" nel senso fisiologico del termine.

Scrivendo Cixous: "Nella lingua che parlo, risuona la lingua di mia madre, meno linguaggio che musica, meno sintassi che canto di parole... C'è una lingua che io parlo, o che mi parla in tutte le lingue. Una lingua, al tempo stesso unica e universale, che risuona in ogni lingua nazionale quando sono i poeti a parlarla. In ogni lingua fluisce latte e miele. E in questa lingua, lo so, io non ho bisogno di entrarci: essa sgorga da me, fluisce, è il latte dell'amore, il miele del mio inconscio" (Cixous in Cavarero, 2005).

La lingua materna di cui parla Cixous, dunque, non differisce di gran lunga dalla Chora Semiotica di Kristeva, entrambe afferenti a una dimensione inconscia e pulsionale, precedono ed eccedono i codici che governano il logos maschile, il sistema simbolico patriarcale da cui deriva il linguaggio.

Nella lingualatte il musicale, il fonico, che le fanno da accompagnamento, risultano essere inseparabili dalla "significanza", in altri termini, la musica e il senso sono assolutamente indisciungibili tra loro: è per questo motivo che Cixous può ben affermare che "La verità canta intonata",

perché nella scrittura sonora dell'autrice, in cui prolifera un senso che non coincide più con il dominio del significato ma che sgorga dalla legge del ritmo, dell'eco e della risonanza, la voce suona una partitura decodificata in parole, facendo del testo stesso una musica (Cixous in Cavarero, 2005).

Come Cixous puntualizza, però, la sua intenzione non è quella di creare una scrittura femminile, bensì di far fluire nella scrittura quanto fino ad ora è stato proibito, ovvero degli "effetti di femminilità".

Questo concetto è molto importante anche per la nostra disciplina, poiché il femminile, di cui si è disquisito fino a questo momento, sta ad indicare la voce, il canto, la musica, il ritmo e in special modo tutto l'immaginario legato al corpo materno, dispensatore metaforico di calore e di fluidità: sostanzialmente si tratta di un ritorno alla sfera del vocalico, a quel godimento della fusionalità materna, spezzata dal sopraggiungere della "Legge del Padre".

Nell'orizzonte teorico di Cixous, così come in quello di Kristeva, il godimento vocalico coincide non solo con il registro dell'inconscio ma attiene anche a una dimensione relazionale: tale relazione non si incentra unicamente sulla figura materna, esaurendo la sua potenzialità nella scena infantile, ma si fa sentire sempre come ritmo, riverbero, eco, che nel gioco delle assonanze e delle ripetizioni acustiche, risulta essere un'apertura nei confronti dell'altro e dell'altra.

Scriva ancora Cixous: "La sorgente mi è donata, non sono io, non si può essere la propria sorgente" (Cixous in Cavarero, 2005); la sorgente prima altro non è che l'evocazione della prima relazione con la madre, fonte inesauribile del canto, del godimento infinito, della musicalità della lingua-latte: l'altro, l'altra, vengono dunque conosciuti, fin dal principio, per mezzo di una relazione vocalica che dispone del movimento ecolalico e del ritmo, piuttosto che di una linearità statica e mo-

■ De Natale M.

*L'armonia classica e le sue funzioni compositive*, Gioiosa.

■ Dogana F.

*Suono e senso*, Franco Angeli, Milano, 1984.

■ Foulkes S.H.

*Analisi terapeutica di gruppo*, Boringhieri, Torino, 1967.

■ Galimberti U.

*Enciclopedia di psicologia*, Garzanti, Torino, 2005.

■ Inzerillo F.

Fattori terapeutici trasformativi gruppoanalitici, in atti del Convegno, *Sofferenza e Trasformazione*, Alia (Palermo), 2000.

■ Jankelevich V.

*La musica e l'ineffabile*, Bompiani, Milano, 1993.

■ Jervis G.

*Psicologia dinamica*, Il Mulino, Bologna, 2001.

■ Kristeva J.

*La rivoluzione del linguaggio poetico*, Marsilio, Venezia, 1979.

■ Langer S.K.

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

■ Liotti G.

*La dimensione interpersonale della coscienza*, Nuova Italia Scientifica, Roma, 1994.

■ Lo Verso G., Venza G.

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

■ Lo Verso G.

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

**■ Manarolo G.**

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

**■ Manarolo G., Borghesi M.**

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

**■ Nattiez J.-J.**

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

**■ Postacchini P.L.**

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

**■ Postacchini P.L.,**

**Ricciotti A., Borghesi M.**  
*Lineamenti di Musicoterapia*,  
Nuova Italia Scientifica,  
Roma, 1997.

**■ Rauschercker J.P.**

(2003), "Functional  
organization and plasticity of  
auditory cortex", in I. Peretz,  
R. J. Zatorre (a cura di), *The  
cognitive neuroscience of  
music*, Oxford University Press  
(357-365), Oxford.

**■ Scardovelli M.**

*Il dialogo sonoro*, Cappelli,  
Bologna, 1992.

**■ Serafine M.L.**

*Music as cognition*, Columbia  
University Press,  
New York, 1985.

**■ Zatorre R.J.**

(2003), "Neural specializations  
for tonal processing". in I.  
Peretz, R. J. Zatorre (a cura  
di), *The cognitive  
neuroscience of music*,  
Oxford University Press  
(231-246), Oxford.

notona: "La lingualatte... fluisce liberamente secondo le leggi di risonanza che costituiscono il suo senso, e tuttavia, proprio per questo, dipende dal canone musicale che è la sua fonte. L'altra, la madre, è sorgente della lingua e del suo ritmo. L'economia libidinale che fa della lingua una musica ha un orecchio spalancato sui concatenamenti ritmici della prima voce: il primo canto annuncia, nel canto stesso, la relazione sonora che decide lo stile inimitabile della sua partitura" (Cixous in Cavarero, 2005).

Anche il musicoterapista, sintonizzandosi per mezzo degli "affetti vitali e degli affetti vocali", può affinare e "spalancare" l'orecchio su quei concatenamenti ritmici e prosodici presenti nelle voci dei pazienti, che recano in sé le tracce della prima relazione con la lingualatte, con la Chora Semiotica-materna: in questo caso, sarà proprio il canto di entrambi che, dispiegandosi fluido nel corso della relazione sonora, deciderà dello stile unico e irripetibile della sua partitura!

## La cultura e la risposta all'ascolto musicale. Le immagini come garanti metapsichici.

*The music arouses deep psychic dynamics. Inside the variety of possible answers to the musical listening, it strikes the frequency with which many associations are introduced, both during the sessions of a group of receptive music-therapy (effected with hospitalized patients in the Psychiatric Clinic), and as answered to the passages of a musical test. These stereotyped images have a clear defensive goal. In this way they hold the features of those that Kaës defines the meta-psychological guarantors. The reading that we propose tries to observe the effects of the music through its sharing, as cultural element, for the construction of the Self.*

La musica suscita  
risposte emotive.  
Queste emozioni  
hanno spesso la  
capacità di  
andare a  
sollecitare  
dinamiche  
psichiche più  
profonde,  
andando a  
interagire col  
mondo interno

La musica suscita (possiamo dire inevitabilmente) risposte emotive. Queste emozioni hanno spesso la capacità di andare a sollecitare dinamiche psichiche più profonde, andando a interagire col mondo interno. Ogni individuo si trova letteralmente costretto a venire in contatto con queste dinamiche e deve fare i conti con le modificazioni che in quel preciso momento, attraverso quegli stimoli, si creano dentro di lui.

Diverse possono essere queste modificazioni e diverse possono essere le loro manifestazioni esteriori. Risposte somatiche, emotive, psicologiche, verbali, comportamentali, mnesiche, empatiche partecipano tutte, se pur con gradazioni e declinazioni diverse, di tali manifestazioni. All'interno di tutta questa varietà di risposte colpisce la frequenza con cui, sia nel corso delle sedute di un gruppo di musicoterapia recettiva attuato con pazienti ricoverate nella Clinica Psichiatrica, sia come risposte ai brani di un "test" musicale, si presentano da parte degli ascoltatori alcuni collegamenti/associazioni all'ascolto dei brani. La loro frequenza risulta essere così alta che possono essere raccolte addirittura sotto poche semplici voci.

Intendiamo ragionare su questa ristrettezza della

## La musica sembra possedere pertanto la capacità di stimolare la evocazione e di rendere espliciti i garanti metapsichici

gamma delle risposte e soprattutto sul significato che essa racchiude, ma soprattutto sul ruolo giocato in questo processo dalla cultura.

Questa agisce su due aspetti: il primo, più superficiale, si sviluppa sui collegamenti che si costituiscono tra i vari tipi di musica e le diverse condizioni emotive/esistenziali. Ogni cultura suggerisce ovviamente le proprie proposte e disegna quelle analogie che prendono la forma quasi di riflessi condizionati.

Il secondo aspetto è quello che merita maggiore attenzione. Le immagini che si accompagnano all'ascolto di un brano musicale vengono indotte e proposte dalla cultura con un chiaro fine difensivo. Il loro scopo è infatti quello di proteggere la stabilità psichica di fronte all'emergere di stati d'animo altrimenti conturbanti o inquietanti. In questa veste queste immagini si presentano con le caratteristiche di quelli che Kaës definisce i garanti metapsichici.

La musica sembra possedere pertanto la capacità di stimolare la evocazione e di rendere espliciti i garanti metapsichici.

Sembra spesso dunque che i pazienti non abbiano molta "fantasia" nelle risposte che forniscono ai brani. Frequentemente i loro riferimenti si ripetono e si ripresentano con quasi monotona prevedibilità. Scene idilliache (fidanzati che ballano, ecc.), immagini bucolico/pastorali/agresti (prati e panorami dolci), sentimenti ed emozioni romantiche o evocative delle vicende e dei personaggi di un romanzo. Le immagini tendono ad essere espresse all'inizio della verbalizzazione, sia quando lo stato d'animo predominante è negativo (paura, angoscia, delusione, rabbia), sia quando è positivo (eccitazione). Più facilmente in seguito emergono vissuti in quanto tali.

Riportiamo a tale proposito alcuni esempi da sedute diverse con pazienti diversi:

"Mi è venuto in mente una cantante sul palco, tutto scuro con le luci su di lei. Poi due persone che vanno a cavallo, corrono in un prato. Ho provato una sensazione di

allegria, euforia."

"Mi è venuto in mente un campo di papaveri in cui mi rotolavo. Da piccola facevo tante capriole. Una sensazione di dolcezza."

"Ho immaginato un uomo con il suo cavallo con la sua donna nella fattoria in mezzo al bosco nella prateria con la sua famiglia. È una vita semplice. Mi sono sentita calma, forse un po' malinconica."

"Ho immaginato un walzer dell'800, l'epoca in cui mi sarebbe piaciuto nascere perché c'erano i cavalli, i circoli degli intellettuali, i walzer viennesi. Mi piace pensare al passato, qualunque cosa ma non il periodo di adesso, troppo triste."

"A me fa pensare alle sorelle Kessler. All'inizio la musica aveva qualcosa che mi allontanava, non sapevo dove mi voleva portare. Poi andando avanti con la musica ho capito che potevano essere le due sorelle Kessler e allora mi sono avvicinata."

Vorrei partire dall'ipotesi che queste ripetitività ed uniformità non siano casuali e neppure assolutamente così banali come potrebbe inizialmente apparire.

Esse possono essere facilmente attribuite al condizionamento culturale a cui siamo tutti assoggettati.

È ovvio che tutta la sollecitazione (se non il bombardamento) mediatica, letteraria, pubblicitaria che accompagna tutta la nostra vita, infiltrandosi praticamente in tutti i meandri della nostra giornata qualche effetto infine riesca a produrlo. Siamo quindi forniti, senza che ce ne rendiamo conto, di una varietà enorme di collegamenti musicali a molte nostre emozioni o situazioni.



Forse a quasi tutte. Non solo non ce ne rendiamo conto, ma spesso crediamo di esserne noi stessi i geniali, romantici, poetici creatori. Ne usciamo chiaramente lusingati.

Si viene quindi a formare un archivio musicale che va ad accompagnare appunto le varie emozioni. Può essere eccessivo ma credo renda l'idea ricorrere all'immagine del juke-box, in cui ad ogni pulsante (emozione) che si pressa esce una canzone. (Non pertinente al tema è la considerazione che la tensione verso l'individualismo, a cui la società spinge tutti i suoi membri, si risolve in un rassicurante quanto inconsapevole conformismo). Ma non voglio ridurre tutto il processo solo a questa tanto automatica quanto superficiale corrispondenza.

Ritengo che le immagini evocate dagli ascoltatori siano equivalenti di garanti metapsichici. Siano anzi esse stesse veri e propri garanti metapsichici. Esse hanno il compito di far affiorare quelle rappresentazioni della vita (soprattutto quella psichica) che contengono le angosce e le difese nei confronti di queste angosce. Queste immagini sono il modo, il mezzo con cui queste angosce e difese possono essere dette. Racchiudono in sé, in una formulazione già culturalmente preconstituita, l'epifania di tutti quegli elementi emotivi e affettivi che sono costitutivi della mente di ogni persona. Ognuno di tali elementi trova un equivalente rappresentativo ed evocativo nella realtà esterna.

La cultura (con i suoi strumenti educativi, letterari, artistici) fornisce immagini, luoghi, situazioni, modi di pensare che possiedono un sicuro valore simbolico ed una potente capacità evocativa di specifiche condizioni emotive.

Ricorro ad un facile esempio per sottolineare quanto stereotipato e meccanico divenga il potere evocativo della musica. Qui non si tratta di emozioni bensì di richiami sociali ed antropologici.

Molti films di costume ci hanno abituati a collegare la musica cadenzata e grave suonata da una

banda in cui dominano gli ottoni alla scena di un funerale che si svolge in Sicilia. Ora, quando ascoltiamo questa musica l'immagine che ci viene spontaneamente alla mente non è certo quella di piazza Duomo a Milano, bensì inevitabilmente quella di qualche assoluta cittadina siciliana in cui gran parte dei partecipanti al funerale presenta gli inequivocabili tratti somatici, le pettinature e le forme di abbigliamento caratteristici di persone siciliane (ovviamente accentuate nella loro dimensione stereotipata, se non addirittura macchiettistica, dall'intento di ricerca del colore locale voluta dal film e confermata anche qui da una abitudine culturale ormai consolidata).

È più che probabile che senza le immagini che scaturiscono dalla musica tali emozioni esisterebbero solo in una dimensione talmente diffusa e incerta che le renderebbe senz'altro più inquietanti e quindi ancor più difficilmente gestibili. Esse rischierebbero di non avere nome.

Dunque, come ricordavo sopra, il ricorso a queste immagini già preconstituite risulta meno ingenuo di quanto potrebbe apparire a prima vista.

Ma a questo punto occorre chiarire quale significato possedano appunto queste immagini. Esse si propongono come artefatti e si situano quindi in una dimensione in cui, tramite il valore simbolico che contengono, partecipano contemporaneamente sia dell'apporto della cultura sia della interpretazione psicologica individuale. Sono un ponte tra la sfera pubblica e condivisa, rappresentata dalla cultura, e quella privata.

L'importanza e il ruolo formativo del rapporto tra il Sé e la realtà esterna è precisato dagli assunti della psicologia culturale, riassunti con chiarezza dalle parole di Inghilleri: "Il Sé è un prodotto dell'interazione sociale e della cultura, si forma cioè attraverso relazioni tra gli individui di una comunità (2009).

Questa relazione tra il Sé e gli altri è mediata da simboli, soprattutto linguistici, e può perciò prendere la forma di dialogo. Secondo diversi autori le

pratiche narrative sono atti che permettono di creare, praticare e trasformare le realtà sociali. Le narrative, il dialogo tra persona e persona diventerebbero cioè non solo una forma di rappresentazione ma una pratica che connette il Sé personale con altri Sé, con altre storie individuali e di gruppo. Questo processo porta alla costruzione di nuovi significati e alla co-costruzione sia dei Sé individuali sia della cultura in cui le persone agiscono, pensano e si muovono.

In altri casi la mediazione tra i vari Sé avviene attraverso artefatti sociali, cioè routine quotidiane, oggetti, miriadi di pratiche sociali verbali o non verbali...

Il Sé è quindi un'entità complessa, costituita da processi intrapsichici, da materiale che deriva dall'interiorizzazione di simboli e artefatti culturali, da elementi che derivano dall'interiorizzazione degli altri, cioè delle figure significative della vita quotidiana, da sistemi di azione, e dall'esperienza soggettiva legata a questi sistemi di interazione.

Vi è comunque un continuo rapporto di influenza reciproca tra cultura esterna con i suoi artefatti e i suoi simboli e il Sé: la prima influenza la costruzione del Sé e questo, con i suoi processi, tramanda, modifica, costruisce la cultura..."

Della dimensione culturale abbiamo già fatto cenno. Può essere aggiunta la riflessione sui modi e sui perché la cultura abbia costruito tali artefatti. Spiegano gli Antropologi che ciò avviene per buona parte sull'onda delle spinte individuali e quindi risponde proprio ai bisogni che le persone portano con sé. E questo ragionamento ci riporta inevitabilmente a valutare tutte le angosce da cui ogni persona si deve difendere.

La morte, la precarietà dell'esistenza, il timore delle malattie, l'incertezza degli obiettivi, la debolezza dei valori delle società attuali, i continui, imprevedibili e fluttuanti cambiamenti dei punti di riferimento (la "vita liquida" descritta da Bauman, 2006): sono questi alcuni dei grandi temi che accompagnano la vita di ogni individuo.

Questa precarietà diviene ancora più esasperata se si trova associata alla sofferenza psichica, condizione che, oltre ad accentuare i livelli di sensibilità e dolore, priva degli adeguati strumenti difensivi.

Osserviamo ora l'interpretazione psicologica individuale. Usare il termine interpretazione in ambito musicale apre immediatamente la considerazione di quanto l'interpretazione si carichi di una importanza essenziale. L'opera d'arte, il brano musicale ha bisogno dell'interpretazione per arricchirsi, per rendere evidente e godibile tutta la genialità e la bellezza che contiene. Ma non è su questo tipo di interpretazione che intendiamo ragionare, anche se esso ci offre lo spunto per intendere meglio la spinta individuale che si cela in tutti i passaggi che andiamo ad illustrare.

Nell'archivio di ogni persona sono raccolti brani, immagini, emozioni, sentimenti. Noi andiamo a selezionare le voci di questo archivio, affidando a loro il compito fondamentale di dare corpo e riconoscibilità a tratti emotivi più o meno consapevoli. Senza questa riconoscibilità questi tratti risulterebbero molto difficilmente gestibili nella loro angosciante incomprendibilità.

Essi rischierebbero di rimanere confinati in una dimensione che possiamo definire quasi esclusivamente somatica, non riuscendo a raggiungere il livello della mentalizzazione. In altre parole ogni volta che sperimentiamo una emozione questa assumerebbe le caratteristiche di una vera e propria novità, caricandoci inevitabilmente della pesantissima fatica di dover progettare ogni volta una nuova strategia.

La cultura (proprietaria di questo archivio) si candida pertanto come garante non solo della stabilità "sociale" ma anche di quella individuale.

Dopo questa digressione torniamo ancora una volta alle immagini proposte in maniera quasi stereotipata. Abbiamo già constatato come la loro banalità sia solo apparente. Ma ancor più dobbiamo rilevare come esse racchiudano ele-

menti molto più sofisticati di quanto si sarebbe portati a supporre.

Esse si caricano infatti della funzione di costituire dei veri e propri garanti metapsichici, al pari del ruolo svolto da enti senz'altro molto più complessi di loro, quali la famiglia, la religione, la politica, ecc.

Ma la loro dimensione ridotta non deve trarre in inganno sulla effettiva portata del loro ruolo e della loro funzione. Il loro peso è costituito dalla loro capacità di contenere aspetti inconsci, sia individuali che del mondo esterno.

Kaës spiega che l'inconscio non ha infatti residenza solo intrapsichica ma si colloca anche nella realtà esterna. L'opera di questo Autore risulta estremamente illuminante per individuare i rapporti che intercorrono tra l'identità individuale e l'appartenenza alle istituzioni sociali e alla cultura. È proprio l'analisi di questo ultimo aspetto che ci aiuta a meglio comprendere i fenomeni che stiamo descrivendo, permettendo di cogliere la complessità che li qualifica.

Ogni persona non è portatrice soltanto di una dimensione psichica individuale ma partecipa anche ad una realtà psichica che condivide con le altre persone, situandosi quindi in una dimensione che appartiene contemporaneamente alla realtà interna e a quella esterna. La relazione tra questi due mondi acquista il valore di una vera e propria funzione sinaptica, negando di fatto qualsiasi separazione netta tra di loro.

Ne deriva che le persone devono essere osservate all'interno dei processi e dei rapporti che le legano tra loro.

Strumenti essenziali attraverso i quali si snodano queste relazioni sono i garanti metapsichici. Kaës sotto questa definizione individua prodotti sociali e culturali quali i miti, gli ideali, le credenze, i valori, gli obblighi e i divieti, le aspettative condivise, e infine le alleanze inconscie intersoggettive. Pertanto i garanti metapsichici assolvono una funzione fondamentale: essi permettono che si

■ **APA, American Psychiatric Association**  
*Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, Washington, D.C., 2000.

■ **Benenzon R.**  
*La nuova Musicoterapia*, Phoenix, Roma, 1997.

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

■ **Bauman Z.**  
(2005), *Vita liquida*, Laterza, Bari, 2006.

■ **Cano C.**  
*Simboli sonori*, Franco Angeli, Milano, 1985.

■ **Delalande F.**  
*Le condotte musicali*, Clueb, Bologna, 1993.

■ **Di Nuovo S., Lo Verso G., Di Blasi M., Giannone F.**  
(a cura di) *Valutare le psicoterapie. La ricerca italiana*, Franco Angeli, Milano, 1998.

■ **Ducourneau G.**  
*Elementi di Musicoterapia*, Cosmopolis, Torino, 2001.

■ **Ey H., Bernard P., Brisset Ch.**  
trad. it. di F. Vicentini,  
*Manuale di Psichiatria*, Masson, Milano, 1995.

■ **Ferrara C., Raglio A.**  
(a cura di) *Musicoterapia e Ricerca*, Phoenix, Roma, 2000.

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

■ **Galimberti U.**  
*Dizionario di Psicologia*, UTET, Torino, 1992.

- Heggebrecht H.H.  
*Il senso della musica*, Il Mulino, Bologna, 1987.
- Imberty M.  
*Suoni emozioni significati*, Clueb, Bologna, 1986.
- Inghilleri P.  
*Psicologia culturale*, Raffaello Cortina, Milano, 2009
- Kaës R.  
Le identificazioni e i garanti metapsichici del riconoscimento del soggetto", in *Identità e cambiamento. Lo spazio del soggetto*, *Atti del XIV Congresso SPI Giornate Italiane*, Roma, 23 - 25 Maggio 2008.
- Lecourt E.  
*La Musicoterapia*, Cittadella, Assisi, 1992.
- Manarolo G.  
*L'angelo della musica*, Omega, Torino, 1996.
- Mc Williams N.  
*La diagnosi psicoanalitica*, Astrolabio, Torino, 1999.
- Miller G., Galanter E., Pribram K.  
(1960), *Piani e strutture del comportamento*, Angeli, Milano, 1973.
- Polk M., Kertesz A.  
Music and language in degenerative disease of the brain. *Brain Cogn.* 1993 May.
- Postacchini P.L., Ricciotti A., Borghesi M.  
*Lineamenti di Musicoterapia*, NIS, 1997.
- Ricci Bitti P.  
Ricerca e musicoterapia, la valutazione del processo e degli effetti. In L. M. Lorenzetti (Ed.), *Prospettive in musicoterapia* (pp. 119-127), Franco Angeli, Milano, 2001.

attuino i processi psichici individuali, mediante la possibilità che venga mantenuta una continuità con la realtà psichica condivisa. Questa, a propria volta, fornisce la capacità di offrire significato e identità alla persona. I garanti riescono a svolgere un compito così importante soprattutto per mezzo della loro profonda valenza simbolica e della loro capacità di fornire strumenti di rafforzamento e di coesione per il soggetto, che si rivelano in tutta la loro portata nelle fasi di fragilità che questo sperimenta. I momenti di angoscia, il timore della perdita dell'integrazione psichica sono situazioni in cui l'effetto coesivo dei garanti supplisce la incapacità (o difficoltà) individuale.

Ma Kaës si spinge ancora oltre. Egli ritiene che questi garanti metapsichici acquistino importanza ulteriore perché permettono la attuazione di processi psichici individuali fondamentali, come la capacità di pensare, di costruire e di elaborare i simboli, di sviluppare il linguaggio, di individuare e rafforzare le sicurezze fondamentali, di sviluppare meccanismi di identificazione.

Come si vede la formazione di processi psichici primari, quali appunto pensiero e linguaggio, sembra quindi non tanto essere garantita ma addirittura determinata dall'azione dei garanti metapsichici.

La musica sfugge abilmente ai tentativi di catalogarne tutti gli effetti e mal si presta ad essere costretta nell'individuazione di tutti i meccanismi che ne sostengono l'azione a livello psichico. Le miriadi di ricerche, che a livello neurofisiologico inseguono neurone dopo neurone le vie percorse dallo stimolo musicale, offrono inevitabilmente risposte e descrizioni solo parziali di quanto la musica sia effettivamente in grado di suscitare.

La lettura che abbiamo proposto tenta di osservare invece gli effetti della musica attraverso la sua partecipazione, in quanto elemento culturale, alla costruzione del Sé.

La possibilità di permettersi un punto di osservazione così privilegiato viene favorita dall'ipotesi

di Kaës sulla sede extra-individuale dell'inconscio. Oltre alla sua collocazione intra-psichica esso va a situarsi negli spazi esterni alla persona e più esattamente nei processi intersoggettivi e nelle relazioni tra il Sé e gli altri.

La musica, le emozioni che essa suscita e le difese che vengono messe in atto (tra cui quelle immagini stereotipate su cui stiamo qui argomentando) si situano in questi spazi relazionali.

Questa collocazione sottolinea fortemente l'importanza del ruolo rivestito dalla cultura, che proprio questi spazi nutre e da questi è nutrita. Da un lato infatti la cultura struttura e sviluppa il Sé utilizzando proprio la rete delle relazioni sociali, dall'altro lato permette che questo sviluppo fornisca autonomia autentica all'individuo e gli garantisca piena soggettività, con un uso appropriato degli artefatti culturali.

■ Schaffer H.R.  
(1996), *Lo sviluppo sociale*,  
Raffaello Cortina Editore,  
Milano, 1998.

■ Siegel D.J.  
(1999), *La mente relazionale*,  
Raffaello Cortina, Milano, 2001.

■ Spaccazocchi M.  
*Musica Umana esperienza*,  
Ed. Quattroventi, Urbino, 2000.

■ Trevarthen C.  
*Empatia e biologia*,  
Raffaello Cortina Edizioni,  
Milano, 1998.

# recensioni

a cura di Luca Zoccolan

## ■ Cantacronache. Un'avventura politico-musicale degli anni cinquanta

A cura di Emilio Jona e Michela L. Straniero  
Editore DDT e Scriptorium Associati, Torino, 1995

"Cantacronache", oltre ad essere il titolo del libro edito dalla DDT e Scriptorium Associati, come ci suggerisce lo stesso sottotitolo, è "un'avventura politico-musicale nel Piemonte degli anni Cinquanta".

L'interesse dello scritto e la sua preziosità vanno attribuiti ai suoi curatori Emilio Jona e Michela L. Straniero, protagonisti al tempo stesso di un periodo e di un progetto musicale ricco di significati e di presentimenti artistico/storici divenuti una realtà socio-culturale.

Nasce così "Cantacronache", dal genio creativo di Sergio Liberovici e da appunti disordinati e maldestri: "tenevo un diario... uno scatafascio sul quale appuntavo giorno per giorno idee... saggi... conferenze, recensioni o anche composizioni musicali... idea di fare delle canzoni di carattere critico-contingente... ma come le scrivo queste canzoni?... tipo canzonette? Oppure tipo lieder".

Naturalmente Liberovici optò per la seconda strada ma tra queste righe si nascondono tutta l'ironia e quella punta di sarcasmo che contraddistinguono il "Cantastorie" nella sua pungente raccolta di canzoni, di idee e di autori, dallo spirito sottile e tagliente di Claudio Lolli, ai nostri cantautori più raffinati come Gaber, De André che non possono non essere rimasti influenzati e coinvolti da quest'atmosfera degli anni Cinquanta.

Secondo Lukacs, uno dei più infervorati discepoli adorniani, l'arte non è che l'oggettivo rispecchiamento della realtà storico/sociale. Eppure, leggendo tra i testi delle canzoni del Cantacronache, sembra di ripercorrere l'eterno ritorno delle dialettiche che hanno caratterizzato le più passate e recenti diatribe della storia artistico-musicale: musica sacra/lieder/canzonette; canzonette melodiche/canzonette armonicamente più ricercate/

testi melensi/testi impegnati/Sanremo/Premio Tenco... si potrebbe andare avanti all'infinito!

La storia gioca strani scherzi. Negli anni 50 Fausto Amodei cantava: "la mia chitarra lei non se l'ha a male se il potente o il mercante di cannoni non la paga nelle fanfare". Negli anni odierni una chitarra di ben altra natura accompagna i testi sinuosi e amorosi del Presidente del Consiglio.

La musica però è anche questo e l'arte, oltre ad essere un fatto estetico, in un attimo può diventare un "oggetto funzionale a"!

La musicoterapia ci insegna a sospendere il giudizio di fronte a qualunque produzione sonora/musicale, tuttavia è indubbio che ognuno di noi possiede una forte identità musicale che influisce non poco sulle sue strategie musicali, utilizzate in terapia.

Conoscere, respirare e soprattutto ascoltare la musica dei vari periodi musicali consente al musicoterapista di possedere più frecce al suo arco, più forme estetiche, più pensieri, idee musicali ed extra musicali utili per la comprensione socio-culturale di un'epoca.

"Cantacronache" è la grande occasione per leggere e soprattutto ascoltare, grazie al supporto di un cd (che ha dell'incredibile data la qualità del suono rimasterizzato), l'altra voce degli anni Cinquanta, perché mentre da una parte si ascoltavano le note sentimentali e popolari di "Mamma son tanto felice", la magica penna di Italo Calvino, sulle ali della musica di Liberovici, ricordava all'Italia che l'ultima guerra è finita ma l'avvoltoio è sempre in agguato:

"Un giorno nel mondo finita fu l'ultima guerra,  
il cupo cannone si tacque e più non sparò,  
e privo del tristo suo cibo dall'arida terra,  
un branco di neri avvoltoi si levò  
dove vola l'avvoltoio?  
Avvoltoio vola via,  
vola via dalla terra mia,  
che è la terra dell'amor"

## ■ Teoria della canzone

Manlio Sgalambro

Edizioni Bompiani, Milano, 1997

Ponendo l'attenzione sul titolo del libro di Manlio Sgalambro è facilissimo cadere in inganno.

"Teoria della canzone" potrebbe sembrare il tipico manualetto in grado di risolvere le più comuni problematiche pratiche e teoriche relative al tema della musica leggera: che cos'è la canzone? Cosa rappresenta? Quale funzione può avere all'interno della società moderna? Qual è la sua storia? Come nasce una canzone? Come si compone e così via. Niente di tutto questo!

Immaginiamo per un attimo che il "Contra Wagner", l'opuscolo scritto da Nietzsche, per far duettare l'apollineo e il dionisiaco in un'emblematica e singolare estetica musicale, slitti ai giorni nostri per innalzare una profonda e sentita lode anziché all'eccentrico compositore Wagner all'impetuoso e roboante Rock che si dispiega nella canzone. Siamo più vicini!

Il libro di Sgalambro è uno scritto da assaporare con il gusto della nouvelle cuisine: pensieri, emozioni, riflessioni musicali raggruppate in 78 punti che alla lettura scorrono veloci e enigmatici più che come aforismi che come paragrafi.

In tutto il libro aleggia una singolare dimensione poetica e ogni sua riga vanta dei versi che racchiudono una certa saggezza musicale.

Non è un caso che l'autore del libro sia un sensibile e attento paroliere così come non è un caso la sentita dedica al tanto stimato Franco Battiato. Non c'è un verso di questo piccolo saggio che non esalti ed evidenzi gli strumenti che hanno fatto della musica del noto cantautore siciliano un tempio musicale di bellezza assai rara sorretto dai pilastri del rock.

"Esistere musicalmente non ha niente a che vedere con l'apprezzare la musica, come avviene per la musica colta, essere rapito, salire al settimo cielo etc, ma significa esistere proprio nei suoni, come

nell'esistenza rock. Esistenza musicale non è il Musikant, colui che suona uno strumento, o che canta ma chi esiste musicalmente e non vive che per il suono... dell'esistenza musicale la canzone è il momento culminante".

Alla luce della musicoterapia e del senso che risiede nel suo esserci e proporsi come terapia, l'esistere musicalmente diviene un punto estremamente importante.

I pazienti esistono musicalmente, i musicoterapisti anche.

La canzone che scrivono sul pentagramma del loro relazionarsi sonoro-musicale è una breve traccia di vita.

"La canzone vive dunque quanto un insetto, in questo breve fiato si svolge non solo la sua vita ma essa è interamente compiuta... la canzone dunque è la più breve opera dello spirito eppure ne possiede tutta la solennità... tenendoci per mano la canzone ci fa da guida, maestra dell'attimo, ispiratrice del fugace".

## ■ L'Alfabeto dell'ascolto, elementi di grammatica musicale

Cosimo Caforio, Benedetto Passannanti

Carocci, Roma, 2006

"Il libro offre strumenti teorici ed applicativi per l'ascolto, l'analisi e la comprensione della musica. Il testo si articola in due parti, seguite da un glossario e da una bibliografia.

La prima parte espone argomenti basilari di teoria e grammatica; la seconda illustra alcuni principi base di morfologia musicale. Ciascuna parte contiene proposte d'ascolto ed esercizi per l'autoverifica. Nell'approntare il testo gli autori hanno tenuto conto degli standard formativi in uscita previsti per l'educazione musicale dai principali curricula scolastici europei (obiettivi listening e appraising)"

Dalle note di copertina.

## ■ Musica e educazione estetica

Il ruolo delle arti nei contesti educativi  
a cura di Alessandra Anceschi,  
EDT, Torino, 2009

Nella raccolta di Alessandra Anceschi l'amante della musica sotto tutti i profili, professionali e non, potrà, con vero piacere, raccogliere e accogliere come frutti assai rari e preziosi le riflessioni dei più quotati studiosi in materia di educazione musicale.

L'antologia, nata dai contributi interni ed esterni che hanno alimentato il Convegno Nazionale SIEM dal titolo "Musica: forme di linguaggio, linguaggio delle forme, l'esperienza estetica come bisogno e come risorsa", tenutosi a Pisa il 17 - 18 ottobre 2008 presso l'Università degli Studi, è un nuovo sasso gettato nell'insidioso mare dell'estetica musicale.

Quasi tutti gli autori, protagonisti di interessanti e propositivi interventi, sembrano voler individuare nella questione estetico-educativa un dualismo talvolta conciliabile tra un'alta fruizione musicale incarnata dal patrimonio storico-musicale ben rappresentato dalla musica colta e una percezione "somaestetica", per usare il termine coniato da Shusterman e marcato dal musicologo Roberto Agostini che ci parla di "un'estetica volta a studiare e valorizzare il potenziale estetico del corpo concepito sia nelle sue qualità esteriori rappresentative sia nelle sue qualità esperienziali interiori e performative".

Decisamente avvincente il botta e risposta tra il musicologo Luca Marconi e il filosofo Antonio Serravezza che, oltre ad arricchire il Convegno con spunti di riflessione alquanto stuzzicanti e stuzzichevoli, hanno sottolineato problematiche da non sottovalutare come quella di salvare o meno il patrimonio dei classici musicali a discapito dell'hic et nunc del fatto musicale che, nella sua immediatezza, incorpora l'identità degli stessi studenti adolescenti.

Siamo su un terreno molto delicato, potremmo ripensare l'estetica musicale così come Leonardo Da Vinci vedeva la musica: "un miele denso e scivoloso difficile da afferrare".

"Attenzione" ci rammenta Serravezza, "l'argomento è insidioso... a volte il passato può essere esteticamente più presente del presente. La provenienza da un'epoca più o meno remota può farsi fattore di seduzione così come può anche accadere che una stretta contemporaneità lasci inattivati gli interruttori estetici dell'interesse... Chi è stato più presente nel '900 Mozart o Hindemith?"

Questa è una delle osservazioni più acute e osere dire estetiche che caratterizzano questa raffinata raccolta che alla luce della musicoterapia non può che suscitare grande curiosità e interesse.

Mi permetto tuttavia di segnalare una mancanza che il musicoterapeuta avrebbe potuto colmare forte di un'esperienza sinestesica che lo coinvolge quotidianamente al confine tra ciò che è esteticamente musicale e ciò che non lo è: l'estetica del brutto.

Trovarsi dinnanzi a fisicità goffe e scomposte, a sonorità aspre e informali e ad armonie inceppateci allontana dall'estetica? Certamente no, come ci ricorda il grande musicologo Quirino Principe possiamo apprezzare e abbracciare l'intero sinfonismo mahleriano pur riconoscendo la bruttezza e l'incongruenza di alcune sue parti perché quella che conta è la visione d'insieme della sua opera, l'unitarietà organica compositiva intesa in senso adorniano.

Così anche il musicoterapista che si rivolge al "complesso suono - essere umano" nella relazione, il fulcro del suo fare musicale, abbraccia una dimensione armoniosa esteticamente bella e una dimensione disarmonica esteticamente brutta in una totale epoché come testimone silenzioso e allo stesso tempo contemplativo rispetto a ciò che accade.

Luca Zoccolan



**Apim**

Associazione  
Professionale Italiana  
Musicoterapeuti



musica & terapia  
corso triennale di musicoterapia > Torino

Il Corso aderisce alla **Confiam**,  
Confederazione Italiana Scuole  
e Associazioni di Musicoterapia

In collaborazione con  
**Associazione  
Cantascuola**

# notiziario

## ■ Confiam (Confederazione italiana delle associazioni e scuole di musicoterapia)

Con il VII congresso Confiam promosso da Apim e ospitato dalla prestigiosa Casa Paganini di Genova, si conclude il terzo mandato del direttivo dalla data della sua fondazione. Molte sono le riflessioni per quanto successo e molte le intenzioni per il futuro. Nel bilancio a ritroso evidenzierei l'ultimo evento promosso da Confiam in un tentativo molto riuscito di dialogo interdisciplinare con l'Università e appena conclusosi a Padova. Il convegno "la ricerca in musicoterapia" segna l'avvio di una possibile rivitalizzazione della musicoterapia in Italia. Le ricerche presentate, seppur in numero esiguo rispetto al panorama internazionale, sono il segnale che la musicoterapia è più che mai vitale nel nostro Paese nonostante le problematiche di riconoscimento professionale. Il dialogo del musicoterapeuta con il ricercatore permette di porre in evidenza le prassi e le metodologie secondo il rigore di un disegno di ricerca e può consentire di osservare in maniera corretta il proprio operato rendendo confrontabili processi che altrimenti rimarrebbero autoreferenziali. Un doveroso ringraziamento al Prof. Biasutti dell'Ateneo di Padova che, oltre ad essere coordinatore della commissione ricerca in seno alla Confiam, ha dimostrato con l'impegno e la competenza profusi in questa occasione un grande interesse ed una profonda vicinanza all'operato della Confiam. Da questo riuscitissimo evento l'intenzione di proporre una formazione specifica che educi alla mentalità propria della ricerca, nonché la necessità di ampliare la banca dati di ricerche prodotte in Italia. L'Università si è rivelata un ottimo trait d'union per attuare questo dialogo interdisciplinare per le sue risorse umane e per la naturale vocazione alla ricerca. La Confiam ha ricevuto in questo mandato varie richieste di riconoscimento di nuove scuole, non tutte accolte e talune in fase di verifica. Il numero di persone rappresentate è notevole e consolida l'idea dell'esistenza di una confederazione che possa assumere la funzione di verifica e controllo di un protocollo formativo e che debba continuare ad esistere qual voce storica e rappresentativa della musicoterapia italiana. I rapporti con Aim, nata in seno alla Confiam

per il problema del riconoscimento professionale, continuano nella promozione di una nuova sessione di esame di registro in previsione per il mese di novembre 2010 e nello sforzo congiunto di promuovere eventi che facilitino l'accreditamento della musicoterapia in Italia e i rapporti con le istituzioni.

Il prossimo mandato della Confiam, il cui direttivo sarà rinnovato in sede congressuale nel mese di maggio a Genova, potrebbe essere ancora più rappresentativo delle scuole e associazioni aderenti. Il lavoro di revisione del processo formativo del musicoterapeuta, lo sforzo continuo di diffondere i lavori svolti tramite l'unica rivista italiana dedicata alla musicoterapia e il guardare alla ricerca quale possibilità di dialogo e evidenza del nostro lavoro in ambito accademico e scientifico, sono gli orizzonti sui quali anche il prossimo mandato dovrà tenere conto. Un ringraziamento quindi alle scuole esistenti e alle neo-entranti che stanno sostenendo più o meno direttamente il lavoro della Confiam e un augurio che nel prossimo triennio possa finalmente prendere forma un movimento positivo di riconoscimento della formazione e della professione musicoterapica.

### Eventi

**VIII Congresso Europeo di Musicoterapia**  
Cádiz (Spagna), dal 5 al 9 Maggio 2010,  
[www.musictherapy2010.com](http://www.musictherapy2010.com)

**VII congresso Confiam** promosso da Apim, Genova 28-29-30 maggio 2010, [www.confiam.it](http://www.confiam.it)

### Info per la Ricerca

Partecipa alla ricerca sulla formazione del musicoterapeuta rispondendo online al questionario. Il sito è <http://www.educazione.unipd.it/qmt>

Nb Ringraziamo in anticipo coloro che dedicheranno qualche minuto alla compilazione del questionario predisposto dall'equipe del prof. Biasutti.

*Il presidente Confiam*  
Bruno Foti

VII Congresso Nazionale Confiam  
a cura di:

APIM

CASA DELLA MUSICA

*casa/Paganini*

# Le cure musicali

Applicazioni  
musicoterapiche  
in ambito psichiatrico,  
età evolutiva, adulti,  
terza età



28 | 29 | 30  
MAGGIO 2010

Casa Paganini

Piazza Santa Maria in Passione, 34  
Genova

col Patrocinio di:

ORDINE PROVINCIALE  
DEI MEDICI CHIRURGHI  
E DEGLI ODONTOIATRI  
DI GENOVA

ORDINE  
DEGLI PSICOLOGI  
DELLA LIGURIA

SEZIONE REGIONALE LIGURE  
DELLA SOCIETÀ ITALIANA  
DI PSICHIATRIA

# articoli pubblicati

## ■ Numero 0, Luglio 1992

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

## ■ Volume I, Numero 1, Gennaio 1993

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

## ■ Volume I, Numero 2, Luglio 1993

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

## ■ Volume II, Numero 1, Gennaio 1994

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

## ■ Volume II, Numero 2, Luglio 1994

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

## ■ Volume III, Numero 1, Gennaio 1995

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

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

## ■ Volume III, Numero 2, Luglio 1995

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

## ■ Volume IV, Numero 1, Gennaio 1996

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

## ■ Volume IV, Numero 2, Luglio 1996

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

## ■ Volume V, Numero 1, Gennaio 1997

*La riabilitazione nel ritardo mentale ed il contributo della Musicoterapia* (G. Moretti) • *Uomo Suono: un incontro che produce senso* (M. Borghesi, P.L. Postacchini, A. Ricciotti) • *La Musicoterapia non esiste* (D. Gaita) • *L'Anziano e la Musica. L'inizio di un approccio musicale* (B. Capitanio) • *Riflessioni su una esperienza di ascolto con un soggetto insufficiente mentale psicotico* (P. Ciampi) • *Un percorso musicoterapico: dal*

suono silente al suono risonante (E. De Rossi, G. Ba) • La comprensione dell'intonazione del linguaggio in bambini Down (M. Paolini).

#### ■ Volume V, Numero 2, Giugno 1997

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

#### ■ Volume VI, Numero 1, Gennaio 1998

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

#### ■ Volume VI, Numero 2, Luglio 1998

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

#### ■ Volume VII, Numero 1, Gennaio 1999

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

#### ■ Volume VII, Numero 2, Luglio 1999

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

#### ■ Numero 1, Gennaio 2000

Malattia di Alzheimer e Terapia Musicale (G. Porzionato) • L'utilizzo della Musicoterapia nell'AIDS (A. Ricciotti) • L'intervento musicoterapico nella riabilitazione dei pazienti post-comatosi (R. Meschini) • Musicoterapia e demenza senile (F. Delicato) • Musicoterapia e AIDS (R. Ghiozzi) • Musicoterapia in un Servizio Residenziale per soggetti Alzheimer (M. Picozzi, D. Gaita, L. Redaelli)

#### ■ Numero 2, Luglio 2000

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

#### ■ Numero 3, Gennaio 2001

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

#### ■ Numero 4, Luglio 2001

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

#### ■ Numero 5, Gennaio 2002

Riabilitazione Psicosociale e Musicoterapia aspetti introduttivi (L. Croce) • Evoluzione del concetto di riabilitazione in Musicoterapia (P.L. Postacchini) • Prospettive terapeutiche nell'infanzia: "Dalla disarmonia evolutiva alla neuropsicopatologia (G. Boccardi) • Musicoterapia e ritardo mentale (F. Demaestri, G. Manarolo, M. Picozzi, F. Puerari, A. Raglio) • Indicazioni al trattamento e criteri di inclusione (M. Picozzi) • L'assessment in Musicoterapia, il bilancio psicomusicale e il possibile intervento (G. Manarolo, F. Demaestri)

# articoli pubblicati

• *L'assessment in musicoterapia, osservazione, relazione e il possibile intervento* (F. Puerari, A. Raglio) • *Tipologie di comportamento sonoro/musicale in soggetti affetti da ritardo mentale* (A.M. Barbagallo, C. Bonanomi) • *La musicoterapia per bambini con difficoltà emotive* (C.S. Lutz Hochreutener)

## ■ Numero 6, Luglio 2002

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

## ■ Numero 7, Gennaio 2003

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

■ **Numero 8, Luglio 2003:** *Gli Istituti Superiori di Studi Musicali e la formazione in Musicoterapia... paradigma e curriculum musicale...* (Maurizio Spaccaczocchi) • *Dialogo riabilitativo fra la Musicoterapia e l'età evolutiva* (P.L. Postacchini, A. Ricciotti) • *Musicoterapia e riabilitazione in età evolutiva* (R. Burchi, M.E. D'Ulisse) • *Musicoterapia e psicomotricità: un'integrazione possibile* (R. Meschini, P. Tombari) • *L'intervento di musicoterapia nella psicosi* (R. Messaglia) • *Terapia sonoro-musicale nei pazienti in coma: esemplificazione tramite un caso clinico* (G. Scarso, A. Ezzu) • *Musicoterapia preventiva e profilassi della gravidanza e del puerperio* (F. Pasini, A. Auditore) • *Musicoterapia e disturbi comunicativo-relazionali in età evolutiva* (F. Demaestri)

## ■ Numero 9, Gennaio 2004

*Psicologia della musica e adolescenza* (O. Oasi) •

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

## ■ Numero 10, Luglio 2004:

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

## ■ Numero 11, Gennaio 2005

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

## ■ Numero 12, Luglio 2005

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

## ■ Numero 13, Gennaio 2006

*La Psicologia della musica: il punto, le prospettive* (G. Nuti) • *John Cage: caso vs. improvvisazione* (C. Lugo) • *La composizione in musicoterapia* (A. M. Gheltrito) • *Musicoterapia preventiva in ambito scolastico: un programma sperimentale per lo sviluppo dell'empatia* (E. D'Agostino, I. Ordiner, G. Matricardi)

• *Musicoterapia e Riabilitazione: una esperienza grupale integrata* (Flora Inzerillo) • *Dal Caos all'armonia* (R. Messaglia)

#### ■ Numero 14, Luglio 2006

*Il cervello nell'esecuzione e nell'ascolto della Musica* (M. Biasutti) • *Interazione, relazione e storia: ragionamenti di musicoterapia e supervisione* (F. Albano) • *Il suono e la mente: un'esperienza di conduzione di gruppo in psichiatria* (G. D'Erba, R. Quinzi) • *La condivisione degli stati della mente: una possibile lettura dell'interazione musicoterapica nella grave disabilità* (S. Borlengo, G. Manarolo, G. Marconcini, L. Tamagnone) • *Un'esperienza di musicoterapia presso l'Hospice della azienda istituti ospitalieri di Cremona* (L. Gamba) • *La musica come strategia terapeutica nel trattamento delle demenze* (A. Raglio)

#### ■ Numero 15, Gennaio 2007

*Implicazioni per l'educazione e la riabilitazione della ricerca psicologica sull'improvvisazione musicale* (M. Biasutti) • *Le componenti cerebrali dell'amusia* (L. F. Bertolli) • *Musicoterapia e stati di coma: un'esperienza diretta, il caso di Marco* (C. Ceroni) • *Forme aperte, forme chiuse: una esperienza di musicoterapia di gruppo nel centro diurno psichiatrico di Oderzo (TV)* (R. Bolelli) • *L'intervento integrato tra logopedista e musicoterapista nei bambini con impianto cocleare* (A. M. Beccafichi, G. Giambenedetti)

#### ■ Numero 16, Luglio 2007

*Legato/staccato: la problematica della creazione e della morte nella musica occidentale del XX° secolo* (Michel Imberty) • *Memorie di gruppo e musicoterapia* (Egidio Freddi, Antonella Guzzoni) • *Giocando con i suoni: un intervento sul bullismo* (E. Prete, A. L. Palermi, M. G. Bartolo, A. Costabile, R. Marcone) • *Esserci, Esprimersi, Interagire tra adolescenti attraverso la musica e gli altri linguaggi* (Francesca Prestia) • *Musicoterapia e demenza: un caso clinico* (M. Gianotti, A. Raglio) • *Musicoterapia nelle strutture intermedie: un'esperienza in una comunità di riabilitazione* (F. Inzerillo) • *Le tecniche musicoterapiche* (G. Manarolo)

#### ■ Numero 17, Gennaio 2008

*La musicoterapia nel contesto delle neuroscienze* (P. Postacchini) • *La voce delle emozioni: l'espressività vocale tra svelamento e inganno* (G. Manarolo) • *Associazione Cantascuola: un percorso espressivo musicale scuola - sanità - scuola* (G. Guiot) • *Musicoterapia e prevenzione in pediatria oncologica* (M. Macorigli) • *La stimolazione sonoro-musicale alla casa dei risvegli* (Luca de Nigris di Bologna) (R. Bolelli) •

*Gruppi di musicoterapia presso il servizio territoriale di neuropsichiatria dell'infanzia e della adolescenza* (L. Gamba) • *Attività di musicoterapia nella riabilitazione psichiatrica* (L. Gamba, A. Mainardi, E. Agrimi)

#### ■ Numero 18, Luglio 2008

*Musica e terapia: alcune riflessioni storiche* (S. A. E. Leoni) • *Musicoterapia e riabilitazione cognitiva nella schizofrenia: uno studio controllato* (E. Ceccato, P. A. Caneva, D. Lamonaca) • *Suonare e cantare, tra quotidianità e arte, dalla semiologia alla musicoterapia* (R. Bolelli) • *Quale musicoterapia nella scuola primaria?* (C. Massola, A. Capelli, K. Selva, F. Bottone, F. Demaestri) • *A Volte i pesci cantano... Musicoterapia e sordità: un'esperienza di lavoro con bambini "diversamente" udenti* (F. La Placa) • *Alice: percorso sonoro tra improvvisazione e composizione* (D. Bruna) • *Musicoterapia per operatori sanitari* (G. D'Erba, R. Quinzi) • *Viaggio attraverso la memoria* (R. Prencipe)

#### ■ Numero 19, Gennaio 2009

*Psicologia della Musica e Musicoterapia: quale dialogo?* (R. Caterina) • *Neuroscienze e musica: dallo sviluppo delle abilità musicali alle attuali conoscenze su percezione, cognizione e fisiologia della musica* (L. Lopez) • *"L'abito che fa il monaco": il processo terapeutico riabilitativo di una suora di clausura in Comunità Psichiatrica* (G. Cassano, M. Carnovale) • *Ambiguità e non ambiguità della musica: suggestioni in un trattamento di musicoterapia* (G. Del Puente, G. Manarolo, S. Guida, F. Pannocchia) • *La costruzione di un intervento clinico integrato: Psicofisiologia e Musicoterapia* (A.R. Sabbatucci, M. Consonni) • *Musicoterapia nelle Cure Palliative: l'esperienza dell'hospice di Cremona* (L. Gamba) • *Importanza della ricerca sperimentale in musicoterapia* (M. Biasutti).

#### ■ Numero 20, Luglio 2009

*Il Canto Sociale della Corale Cavallini di Modena* (F. Albano, P. Curci) • *Il metodo STAM nella psicosi: il contributo della ricerca* (E. Ceccato, D. Lamonaca, L. Gamba, R. Poli, P.A. Caneva) • *La Composizione Facilitata di Canzoni nella riabilitazione psichiatrica* (P.A. Caneva) • *L'organizzazione temporale in pazienti psichiatriche: dalla ricerca alla riabilitazione con il modello di musicoterapia integrata MIM* (G. Giordanella Perilli) • *La misurazione degli esiti nel trattamento musicoterapico* (L. Gamba, R. Poli) • *Anamnesi di una cover band a proprio (dis)agio* (S. Bolchi, G. D'Erba, R. Quinzi) • *Musicoterapia in SPDC* (A. Sarcinella) • *Quale ricerca in Musicoterapia?* (A. Raglio)

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

## norme redazionali

- 1) I colleghi interessati a pubblicare articoli originali sulla presente pubblicazione sono pregati di inviare il file relativo, redatto con Word per Windows, in formato RTF, al seguente indirizzo di posta elettronica:  
manarolo@libero.it
- 2) L'accettazione dei lavori è subordinata alla revisione critica del comitato di redazione.
- 3) Per la stesura della bibliografia ci si dovrà attenere ai seguenti esempi:
  - a) LIBRO: Cordero G.F., Etologia della comunicazione, Omega edizioni, Torino, 1986.
  - b) ARTICOLO DI RIVISTA: Cima E., Psicosi secondarie e psicosi reattive nel ritardo mentale, Abilitazione e Riabilitazione, II (1), 1993, pp. 51-64.
  - c) CAPITOLO DI UN LIBRO: Moretti G., Cannao M., Stati psicotici nell'infanzia. In M. Groppo, E. Confalonieri (a cura di), L'Autismo in età scolare, Marietti Scuola, Casale M. (AI), 1990, pp. 18-36.
  - d) ATTI DI CONVEGNI: Neumayr A., Musica ed humanitas. In A. Willeit (a cura di), Atti del Convegno: Puer, Musica et Medicina, Merano, 1991, pp. 197-205.
- 4) Gli articoli pubblicati impegnano esclusivamente la responsabilità degli Autori. La proprietà letteraria spetta all'Editore, che può autorizzare la riproduzione parziale o totale dei lavori pubblicati.