

Musicoterapia nel contesto scolastico per un dialogo inclusivo

Il meccanismo scrittoria e la didattica metacognitiva

cantiere
aperto

Bruno Galante

Cultore della materia presso la Cattedra di Pedagogia e collaboratore del Centro di Ateneo «SinApsi», Università «Federico II» di Napoli; counselor nella relazione di aiuto e musicoterapista

Genoveffa Martone

Insegnante di musica presso l'Istituto Comprensivo Miraglia-Sogliano di Napoli

Carmela Trusio

Insegnante di sostegno presso l'Istituto Comprensivo Miraglia-Sogliano di Napoli

Sommario

L'articolo evidenzia in che modo sia possibile mettere in pratica percorsi formativi e educativi improntati a una *pedagogia del concreto, applicata e pratica*, che incida realmente sul vissuto degli alunni e dei docenti e che concretizzi l'inclusione scolastica in situazioni molto diversificate. Vengono esposti e valorizzati gli studi relativi al *complesso suono-essere umano* in base ai quali suono, musica e movimento costituiscono una stessa unità che si muove nel rapporto tra sonorità e ricezione. Secondo questa prospettiva, portare nel contesto scolastico le tecniche improntate alla musicoterapia non significa utilizzare il suono per favorire l'incontro con una patologia o con un deficit, ma interrogarsi per mettere a punto attività educative che valorizzino l'ascolto e il linguaggio non verbale. Nell'evidenziare le fasi del modello di formazione messo in pratica presso un istituto comprensivo di Napoli, si presenta la tecnica del *meccanismo scrittoria* descritta nei suoi principi teorici. Attraverso l'esperienza realizzata dagli alunni e dalle insegnanti si evidenzia come il lavoro con le sonorità, attraverso tecniche improntate alla musicoterapia, abbia lo scopo di attivare una didattica metacognitiva in cui prendono corpo contesti comunicativi inclusivi.

Parole chiave

Individualizzazione, Dialogo inclusivo, Musicoterapia, Meccanismo scrittoria.

Cercare ciò che fa bene significa dare un orientamento etico all'esistenza. (Luigina Mortari)

Introduzione

L'introduzione della *musicoterapia* nel contesto scuola non significa volere aggiun-

gere, per sommatoria, nuove strategie per l'inclusione scolastica.

In modo particolare due importanti aspetti devono essere evidenziati. Il primo è relativo al termine stesso «musicoterapia». L'altro concerne la prospettiva di ricerca per una didattica attiva in cui la sonorità

e la musica non vengano percepite quali linguaggi alternativi a sé stanti. Il suono è infatti insito nella realtà. L'attenzione al rapporto dinamico suono-movimento e alle manifestazioni neurofisiologiche che il suono attiva nell'essere umano conduce a riempire di significato la dimensione della semplice animazione musicale e fa superare gli stereotipi relativi alla funzione della musica. Gli studi sul complesso suono-essere umano (Benenzon, 1998, p. 9) possono concorrere a esplorare prospettive di modelli pedagogici inclusivi che si fondano sulla visione olistica della persona, sulla valorizzazione del non verbale e sulla rilevanza degli aspetti sonori che circondano l'uomo.

La riflessione intorno al primo aspetto vuole sgombrare il campo dai pregiudizi che sorgono nei confronti della stessa parola «musicoterapia». Il termine induce a fare confusione tra l'approccio della pedagogia clinica, che fa capo al contesto scolastico, e l'approccio terapeutico/riabilitativo del contesto sanitario. Bisogna chiarire bene che l'approccio della pedagogia clinica è quello che porta all'inclusione, mentre l'aspetto sanitario è quello che conduce all'incontro con la patologia.

Gertrud Orff, moglie di Carl Orff, nel suo libro *Musicoterapia Orff*, introducendo i principi del metodo che prende nome da suo marito, fa riflettere su un importante aspetto:

Non tutti gli strumenti facenti parte dello strumentario Orff sono stati «inventati» da mio marito. Tamburi, triangoli e sonagli sono sempre esistiti. Ma Carl Orff li ha presentati in veste nuova analogamente a quanto ha fatto Maria Montessori con il suo materiale: il rettangolo e il triangolo non sono stati inventati da lei, ma lei li ha resi efficaci in senso «pedagogico terapeutico». La bilancia per pesare le sostanze non l'ha inventata lei, ma l'ha impiegata terapeutamente. Con l'acqua e il bagno i bambini hanno già sufficiente familiarità dalla vita familiare — però Maria Montessori dall'acqua e con l'acqua creò una terapia. Nella stessa maniera

Carl Orff rese efficace un'idea pedagogica con gli strumenti, molti dei quali strutturati in forma del tutto nuova. (Orff, 1982, p. 11)

L'idea pedagogica dell'agire attraverso la musica si basa, quindi, sulle molteplici possibilità che si generano agendo attraverso l'utilizzo del suono e delle sonorità. Possibilità di attività motorie, acustiche e pratiche. Possibilità di relazioni educative e di dialogo o non-dialogo sonoro sia tra i pari e sia con l'adulto che guida. Possibilità di espressione e di comunicazione delle emozioni di base e dei sentimenti attraverso modalità non verbali, di tipo motorio e/o sonoro.

Si tratta dunque di dover uscire dall'equivoco tra pedagogia clinica e approccio medico sanitario. La comunicazione diventa un atto significativo e si potenzia in modo naturale quando il valore creativo è assicurato dall'attenzione pedagogica che l'adulto sa prestare ed è disponibile a prestare (Orff, 1982, p. 11).

Questa attenzione a «rivolgersi» verso l'educando per cogliere le sue modalità espressive e di relazione è generatrice di esperienze nuove, di modalità riflessive che arricchiscono, attraverso l'esperienza, l'originaria capacità di esprimersi. A livelli diversi, educando e formatore coevolvono verso una conoscenza sempre più approfondita. Si maturano, in tal modo, nuove modalità di interazione con gli altri (Tosco, 1999, p. 173).

In questa prospettiva, la musicoterapia può entrare a fare parte del contesto «scuola» e può contribuire a sviluppare la dimensione relazionale. Portare nel contesto scolastico tecniche improntate alla musicoterapia non significa utilizzare il suono per favorire l'incontro con una patologia o con un deficit. Significa realizzare «una pedagogia del concreto, applicata, pratica e perciò autentica, capace di incidere realmente sul vissuto degli individui» (Tuozzi, 2001, p. 4).

Come indica l'etimologia del termine «clinico» (*klinikê tékhne*), «arte relativa a

chi giace a letto (*klínē*), la pedagogia clinica si riferisce a un «atto di studio, analisi, diagnosi, progettazione e intervento portato in modo ravvicinato e diretto alla singolare individualità delle persone, dei gruppi o delle situazioni» (Crispiani, 2001, p. 29). Questo approccio trova i suoi risvolti pratici sulla necessità dell'*incontro* con la persona che non è rappresentata unicamente dalla patologia o dal deficit (Canevaro, 2000).

L'innovazione consiste «in un esercizio di ricomposizione di saperi tecnici esistenti» (Canevaro, 2013, p. 44) e in questa prospettiva introdurre la musicoterapia nel contesto scuola significa ricercare, attraverso la sonorità, l'incontro con l'individuo nella sua originalità di bambino/a, di uomo o di donna. Questo tipo di attenzione pedagogica ha per oggetto la singolarità degli alunni, visti, considerati e conosciuti all'interno del contesto classe e dei propri contesti di vita attraverso la libera espressione delle loro identità sonore. L'obiettivo innovativo è sapere coniugare la musicoterapia con la ricerca pedagogica sia per chiarire le procedure con cui introdurla nelle istituzioni scolastiche, sia per individuare le procedure pedagogiche da utilizzare e da mettere in atto, passo dietro passo, con azioni concrete didattiche.

La finalità è la messa a punto di un modello didattico complessivo che, nella prospettiva di una scuola inclusiva, ponga attenzione all'apprendimento attraverso le potenzialità del sonoro e alla cura degli aspetti della comunicazione nella relazione formatore/formando.

Il complesso «uomo/sonoro»

È necessario a questo punto interrogarsi sulla sonorità e sul complesso uomo/sonoro. Secondo Rolando Benenzon (1998, p. 9), «l'aspetto scientifico della musicoterapia è lo

studio e la ricerca del "complesso suono essere umano", in cui suono, musica, movimento costituiscono una stessa unità che si muove nel rapporto tra sonorità e ricezione.

Lavorare con le sonorità, attraverso tecniche improntate alla musicoterapia, ha lo scopo, quindi, di attivare canali comunicativi tra suoni e sonorità (significanti utilizzati e graditi dagli studenti di qualsiasi età) e ciò che gli studenti manifestano con le loro emozioni (significati).

La conoscenza e l'apprendimento non sono gli unici due movimenti del processo educativo. La formazione tesa al fare, l'imparare a vivere insieme, l'imparare a imparare sono temi che appaiono trascurati nello svolgimento dei processi di istruzione/formazione. Per cui diventa un aspetto fondamentale della formazione «la preparazione di insegnanti che abbiano, oltre la capacità di insegnare, quella di gestire ciò che accade umanamente nel qui e ora tanto in se stessi che negli alunni» (Naranjo, 2005, p. 172).

L'universo sonoro in cui viviamo immersi offre la possibilità di recuperare questa esperienza del qui e ora per condurre il soggetto verso il riconoscimento della propria *forma* sonora. Le sonorità e la musica si radicano nel mondo della nostra esperienza percettiva ed emotiva. Esse caratterizzano quella che Benenzon chiama l'*identità sonora* (ISO) di ciascuno di noi (Benenzon, 1998).

Attraverso le sonorità lo studente può imparare ad ascoltare il corpo e sviluppare una nuova forma di attenzione. Egli percepisce la sua identità attraverso il suo ISO sonoro. Egli «attraverso tutte le porte dei sensi *inizia* a prendersi cura del flusso di pensieri e sentimenti». Può iniziare così, dentro ciascuno di noi, il processo di recupero e consolidamento della nostra capacità di collegare (Kabat-Zinn, 2005). La musica è infatti arte corporea e sensoriale e agevola l'incontro con l'altro nella prospettiva di una scuola inclusiva.

Secondo la definizione approvata dalla Federazione Mondiale di Musicoterapia al congresso mondiale tenutosi a Seoul nel 2011, «la musicoterapia è l'uso professionale della musica e dei suoi elementi come intervento in ambienti medici, educativi e comuni con persone, gruppi, famiglie, comunità che cercano di ottimizzare la loro qualità di vita e migliorare la salute e il benessere fisico, sociale, emotivo comunicativo, intellettuale e spirituale» (De Michele e De Rosa, 2012).

La musicoterapia in contesto scolastico può avere l'intento di *ottimizzare la qualità di vita e di migliorare la salute e il benessere fisico, sociale, emotivo comunicativo, intellettuale e spirituale*. Si profila quindi un uso non terapeutico delle tecniche di musicoterapia ma in una prospettiva preventiva. Si supera la concezione estetica, secondo la quale la musica e le arti si occuperebbero di un sentimento di piacere puramente soggettivo e separato dal campo conoscitivo.

È di vitale importanza per l'ottica inclusiva non perdere di vista che *l'individualizzazione* del processo educativo porta a *variazioni* tematiche. Ciascuno studente presenta proprie «variazioni sonore» che sono identificabili nell'uso di differenti «toni sonori» che egli è portato a percepire e adottare (Galante, 2007). Le sonorità rivelano eventi e questi eventi sono rintracciabili attraverso la cura dell'ascolto.

La dimensione *dialogica*, circa la dimensione del dare senso, è il nucleo del fenomeno educativo quando si introduce la musicoterapia a scuola. È incontro tra docente e discente, tra studente e studente, tra studente e classe. È l'inclusione del gruppo in un unico processo narrativo attivato dallo stesso evento-suono. Le scelte degli alunni sono reali e si basano su motivi specifici e individuali.

Il contributo più chiaro che viene dall'introduzione della musicoterapia nel contesto scolastico risiede, pertanto, nelle risorse che essa offre nel fare *apprendere e maturare*

consapevolezza delle dinamiche del suono e nell'adozione da parte di insegnanti e alunni, di una naturale tensione verso la ricerca di senso.

Si realizza un'istruzione cognitiva e sociale caratterizzata da «il decidere insieme» e da «il fare con». Il fatto educativo diviene un processo che non è deciso dall'operatore, ma che egli può accompagnare (Tosco, 1999).

Dalla ricerca nel contesto universitario alla formazione nel contesto scolastico

Presso la cattedra di Pedagogia Sociale dell'Università «Federico II» di Napoli, la professoressa Maria Rosaria Strollo sta raccogliendo da quattro anni esperienze sul ruolo pedagogico e sociologico della musica e sulle modalità in base alle quali l'ascolto e le sonorità intervengono nella formazione dell'identità individuale e sociale degli studenti (Bertirotti e Strollo, 2007; Strollo e Capobianco, 2009).

Nella convinzione che sia sempre all'opera la «coimplicazione» tra soggetto (sistema cognitivo) e oggetto (dominio cognitivo) e che questa si espliciti nel contesto sociale, nella famiglia e nella scuola, è apparso opportuno interrogarsi in modo più specifico sull'ascolto, facendo ricorso a un laboratorio esperienziale improntato su tecniche riconducibili alla musicoterapia.

Sono state proposte agli studenti universitari numerose esercitazioni. Esse si ispirano all'improvvisazione musicale, alla creazione musicale, alla ri-creazione e all'ascolto (Bruscia, 1995). La musica, le sonorità sono state utilizzate per:

- accompagnare nell'interiorizzazione;
- selezionare la «partecipazione»;
- abituarsi a non essere «ripetitori»;
- sapere reggere il silenzio.

In quest'ambito di ricerca è maturata anche l'esperienza relativa al *meccanismo scritto* che, durante un corso di formazione, è stata proposta con altre attività ai docenti dell'istituto comprensivo Miraglia-Sogliano di Napoli. Il dirigente e le insegnanti si sono confrontati con l'esperto per delineare un progetto che seguisse le norme, ma permettesse un esercizio utile e positivo della flessibilità.

Nella prospettiva della direttiva del MIUR del 27 dicembre 2012, *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica* e delle successive note e circolari, alla professionalità dell'esperto venivano richieste proposte creative definite, qualitativamente consistenti in termini di processi. Proposte che, in base ai nuovi bisogni dell'istituto, al suo primo anno di fusione tra il circolo didattico Miraglia e la scuola media Sogliano, potessero da un lato concorrere alla creazione di un clima collaborativo tra i docenti finalizzato alla ricerca e, dall'altro, attivare dispositivi pedagogici generatori d'interesse, curiosità e motivazioni.

In modo particolare, l'intervento richiesto avrebbe dovuto tendere al raggiungimento dei seguenti obiettivi:

- portare i docenti a superare le difficoltà interpersonali generate dalla fusione e a migliorare le relazioni professionali;
- portare i docenti alla messa a punto di proposte operative che, nella prospettiva delle recenti normative scolastiche e in vista della stesura del Piano Annuale d'Inclusione (PAI), valorizzassero l'esperienza didattica dei due istituti;
- portare i docenti a sviluppare competenze per la soddisfazione/soluzione del rinnovato bisogno di tecniche, in modo particolare per l'inclusione scolastica di casi problematici.

Sono stati necessari vari incontri per approdare alla definizione del bisogno/pro-

blema rispetto al quale si intendeva trovare una risposta/soluzione che potesse entrare a fare parte del Piano Annuale d'Inclusione.

Negli incontri emergeva chiaramente che le risposte non potevano giungere solo dall'esterno, ma che il coinvolgimento e la partecipazione in prima persona sarebbero stati i prerequisiti per le esigenze di formazione che venivano percepite (Canevaro, 2013, p. 135).

La nascita di un rapporto di cooperazione, l'individuazione delle rispettive responsabilità della scuola e del formatore hanno portato alla messa a punto di un percorso articolato in quattro momenti formativi secondo il seguente schema:

- *Primo momento*: sensibilizzazione, attraverso esercitazioni motorie, alla valorizzazione del non verbale, all'utilizzo delle sonorità anche attraverso l'esplorazione dello strumentario Orff. Durante questo momento sono state proposte attività finalizzate alla messa in gioco personale attraverso il corpo e la voce; per la promozione di nuovi livelli di inclusione nel gruppo sono stati attivati giochi di ruolo. In questa fase, le attività proposte hanno permesso ai docenti, molti dei quali non si conoscevano, di abbandonare il «ruolo» e di riconoscersi in quanto persone.
- *Secondo momento*: contestualizzazione a situazioni di fatto vissute nella scuola attraverso l'approfondimento di tecniche specifiche, improntate alla musicoterapia e alla valorizzazione degli aspetti non verbali delle comunicazioni. Questa fase ha cercato di stimolare e provocare la creatività individuale per trovare una risposta all'interrogativo: *ma in classe cosa posso fare?*
- *Terzo momento*: sperimentazione di una delle tecniche apprese nelle proprie classi senza tutor.
- *Quarto momento*: analisi collettiva e discussione di gruppo sulle esperienze realizzate in classe e supervisione del tutor.

La metodologia adottata ha fatto perno sugli apporti del modello bio-educativo (Galante, 2012). L'uso di tecniche improntate alla musicoterapia ha avviato riflessioni relative alle sonorità dell'ambiente, ai suoni interni di ciascuno, alla qualità tonale della comunicazione verbale. Pur rientrando in una programmazione, le esercitazioni sono state calibrate di volta in volta per valorizzare ed enfatizzare quanto emerso nell'incontro precedente.

Il compito del conduttore è consistito essenzialmente nell'assicurare che non ci fosse interruzione del contatto simbolico *con l'ambiente circostante e con le persone significative*. In contesto istituzionale, l'accompagnamento da parte dell'adulto «più significativo» è cosa diversa dall'imposizione di modelli (genitorialità) o dalla comprensione seduttiva (amici oggetti di progetto). Nel contesto educativo, il conduttore assume il compito di *non interpretare*, ma di permettere l'affiorare delle situazioni non simbolizzate quali la sofferenza, il ricordo, il desiderio, la speranza, perché tutto ciò possa trovare voce.

Il meccanismo scrittorio e il movimento spontaneo

Abitualmente per raggiungere l'obiettivo dell'apprendimento della scrittura si impone l'esercizio ripetitivo di atti grafici corretti che obbligano a mobilitare le attività volontarie del sistema esecutivo del cortex. Secondo questo approccio didattico si sottovalutano i segnali che il soggetto riceve e avverte dalla periferia. Sono questi segnali che attivano spontanee risposte motorie, emozioni e sensazioni le quali, in modo inconscio, coinvolgono i circuiti subcorticali (talamo).

L'esercitazione relativa al *meccanismo scrittorio* si basa sul fatto che nell'atto scrittorio interagisce tutta la personalità dello scrivente attraverso la correlazione

neuronica tra il cortex e i centri emotivi del subcortex. Dagli studi relativi al rapporto tra grafologia e neuroscienze (Deragna, 2002), emerge l'indicazione che il movimento scrittorio è influenzato anche dal talamo centro dell'emotività e delle sensazioni che provengono dalla vita vegetativa. Il talamo agisce sul sistema motorio, attiva e caratterizza il movimento grafico.

Nell'ambito del processo pedagogico, il focus va indirizzato sull'attenzione da prestare a quel tipo di processo che attiva un'opportunità educativa fisica e mentale in cui si danno spazio e attenzione anche ai livelli motori subcorticali. Le sonorità e la musica hanno la possibilità di attivare i centri emotivi del subcortex e generano risposte cerebrali (Benenzon, 1998, p. 20).

Il suono, raggiungendo il midollo spinale, dà luogo a un *movimento spontaneo* che si manifesta nella gestualità grafomotoria. Questa gestualità è per ciascuno di noi densa di contenuti affettivi. Nell'atto grafomotorio converge, quindi, la correlazione neuronica di memoria, di concentrazione, di pensiero logico e di linguaggio e, infine, di coscienza. Attraverso il recupero del movimento spontaneo, attivato dall'impulso della musica, l'atto grafico diviene gesto grafico spontaneo e rappresenta l'unità psicofisica in cui il soggetto si riconosce e intorno alla quale attiva il suo personale ascolto. L'atto scrittorio, non essendo più rigidamente sottomesso al controllo (del cortex), si muove sulla spinta (del subcortex) di contenuti affettivi anche inconsci. Attraverso la cura di questi momenti/movimenti si generano manifestazioni di scrittura e di comunicazione spontanea.

Il recupero nel gruppo classe di queste manifestazioni di scrittura spontanea offre il materiale essenziale per successivi livelli di apprendimento della scrittura e per la maturazione di nuove modalità di relazione e di riflessione nell'ambito dello stesso gruppo

classe. Tale approccio considera la possibilità di copartecipazione tra diverse zone del cervello. Si transita dalla «concezione del cervello modulare a una che lo intende come operante attraverso l'azione simultanea di frammenti di moduli tra loro comunicanti per fenomeni di risonanza» (Strollo, 2014a, p. 15).

Questa diversa impostazione didattica che non impone atti grafici corretti consente di fare attenzione al gesto grafico, ovvero alla manifestazione dell'unità psicofisica di chi scrive. La produzione che ne scaturisce e il confronto dialogico che si anima nel contesto classe generano anche lo sviluppo di relazioni significative. Il formatore è il garante del processo educativo e ha il monitoraggio delle singole fasi; gli alunni, anche attraverso l'utilizzo del linguaggio non verbale, sono i protagonisti e gli attivatori di un processo. Va ribadito che l'attenzione non va posta sul fatto che dalla scrittura si può avere l'accesso all'analisi di aspetti della personalità: a questo compito è infatti deputata la grafologia.

L'individualizzazione non va mai persa di vista. Le docenti che hanno sperimentato nella propria classe questa tecnica didattico-educativa hanno bene inteso che non avrebbero potuto proporla se, durante la prima e seconda fase del corso, esse stesse non ne avessero fatto esperienza e se non fossero state sostenute a lavorare su se stesse, dando attenzione al proprio corpo, all'ascolto e al movimento spontaneo.

Modalità di conduzione del laboratorio «meccanismo scrittorio»

L'esercitazione è preceduta da varie attività per sensibilizzarsi all'ascolto e al rilassamento. In questa fase, che può durare vari incontri, si inizia a rilassare il proprio corpo, si comincia a prestare attenzione alle sonorità interne ed esterne, si impara

a riconoscere il proprio respiro (Fontana e Slack, 1999).

L'esercitazione relativa al meccanismo scrittorio e al movimento spontaneo si articola attraverso tre differenti momenti di apprendimento del pensare attraverso l'ascolto della stessa musica (Canevaro, 2013, p. 76).

Per ogni momento è prevista una diversa consegna:

- la prima consegna prevede di ascoltare la musica e di produrre su un foglio linee, assecondando l'impulso del proprio movimento spontaneo;
- la seconda consegna prevede di inserire durante l'ascolto, nel reticolo delle linee prodotte precedentemente, parole così come si presentano liberamente alla mente;
- la terza consegna invita a raggruppare secondo un personale criterio, durante il terzo ascolto, le parole appuntate tra le linee.

La musica si presta all'attività motrice dei ragazzi, i quali non sono chiamati solo ad ascoltare. L'esercizio di indulgere attraverso l'ascolto, per tre volte sullo stesso brano sonoro, aiuta ogni studente a «ordinare il caos» creato nella propria coscienza «dalla moltitudine di sensazioni che il mondo gli ha dato», come spiega chiaramente Maria Montessori quando afferma che «crediamo erroneamente che il bambino più "ricco di giocattoli" possa essere il meglio sviluppato», mentre «invece la moltitudine disordinata di oggetti è essa che aggrava l'animo di un nuovo caos» (Montessori, 1999, pp. 238-239). Così accade oggi con il bombardamento di stimoli sonori dal quale gli alunni sono assediati ed entro il quale diventa difficile orientarsi.

Le tre consegne costituiscono dei «limiti di quantità» che conducono a dare ordine alla mente e a facilitare la comprensione di ciò che il suono intimamente dice a se stessi.

Si risparmiano energie, che abitualmente il bombardamento sonoro attiva in modo caotico. Si inizia a prestare attenzione solo a stimoli che si avvertono al proprio interno. Si presta una diversa attenzione per esplorare e per riconoscerne, fino in fondo, l'andamento. Si scopre che la propria mente esploratrice ha valore positivo e che essa fornisce una guida.

A questi tre momenti di lavoro individuale fa seguito la fase del momento di gruppo che inizia con la lettura e la socializzazione delle proprie scritture. Questo è un momento molto delicato: molti dichiarano di non voler leggere le proprie produzioni, altri sono ben contenti di avere modo di leggere e di socializzare. Affiorano temi ricorrenti, il gruppo si riconosce nelle affinità e nelle differenze. Si impara a rispettare il silenzio altrui.

L'esperienza realizzata in due contesti classe

Durante il terzo momento del corso, che prevedeva la sperimentazione nelle proprie classi, senza la presenza del tutor, di una delle tecniche conosciute, due insegnanti hanno scelto di sperimentare la tecnica del meccanismo scrittoria.

Dal lavoro concreto dell'insegnante di musica e dell'insegnante di sostegno è stata evidenziata la specificità di due situazioni scolastiche con caratteristiche completamente diverse.

Il brano musicale utilizzato è *Acquario*, il settimo dei quattordici pezzi che fanno parte de *Il Carnevale degli animali*, di Camille Saint-Saëns. Le caratteristiche sonore del brano si adattano molto bene ad assecondare l'andamento del movimento spontaneo. Infatti la sonorità degli strumenti utilizzati dal compositore francese, due pianoforti con suoni molto acuti, introduce musicalmente

in un ambiente di tipo acquatico e fluido. Ai violini e al flauto viene affidato il compito della riproduzione del movimento sinuoso che è caratteristico dei pesci. Le scale ascendenti degli archi e del pianoforte evocano le bollicine dell'acquario. La composizione, della durata complessiva di due minuti e otto secondi, inizia con una dolce melodia, in tempo *andantino*. Gli arpeggi guidano verso sonorità inconsuete e, mentre descrivono l'ambiente magico delle creature marine, consentono agli alunni che ascoltano di assecondare il movimento motorio e della mente.

Elisa e la sua classe

Elisa è un'alunna ipovedente, con gravissime difficoltà nell'articolare le braccia, siede su una carrozzina. Sa esprimersi attraverso suoni. È attratta dai colori vivaci e ha sempre mostrato piacere se si canta o si suona. È inserita in una classe accogliente con un buon livello di scolarizzazione. La classe, preparata all'esperienza, evidenzia notevoli aspettative.

Primo ascolto

La classe svolge la consegna: *Ascoltare la musica e produrre sul foglio linee stimulate dal movimento spontaneo dell'ascolto.*

- Durante l'ascolto Elisa è perplessa, cerca il contatto con la docente di sostegno, ricerca la sua mano.
- Sorride e le accarezza la mano.
- Si lamenta quando termina la musica.

Secondo ascolto

Consegna: *Inserire parole nel reticolo delle linee prodotte.*

- Riparte la musica e si verifica quanto segue:
- Elisa cerca il contatto tattile e visivo.
 - Tira con maggiore insistenza a sé l'insegnante.
 - Cerca insistentemente il contatto visivo solo con l'insegnante.
 - Elisa porta la mano dell'insegnante al viso come per farsi accarezzare.
 - Si lamenta al termine della musica.

Terzo ascolto

Consegna: *Raggruppare secondo un personale criterio le parole appuntate tra le linee usando pochi nessi logici.*

Il terzo ascolto è programmato alle 11.30, orario in cui Elisa, abitualmente, avvertendo stanchezza, inizia a lamentarsi per andare via. È quasi un rituale che si ripete quotidianamente. Riparte la musica e si verificano le seguenti dinamiche:

- Per l'intera durata dell'ascolto Elisa non adotta il suo abituale rituale del lamento.
- Terminata la musica Elisa ha adottato il suo rituale.
- I compagni hanno seguito le varie manifestazioni di Elisa e cercano con lei un contatto.
- Quando Elisa se ne va i compagni la salutano con entusiasmo.
- I ragazzi iniziano a leggere e socializzano il proprio lavoro.

La classe «caotica»

La stessa attività viene proposta a una classe parallela, di livello culturale medio/basso. Si tratta di una classe chiassosa e caotica, con problematiche relazionali, poco scolarizzata. Ci sono alunni che devono essere contenuti con un rapporto frontale.

D. è un alunno con disabilità, ha una frequenza saltuaria, è iperattivo, è in grado di leggere e scrivere.

L'attività è preceduta da una sorta di allenamento all'ascolto e alla cura del setting.

Nell'aula di musica tutti prendono posto, ma F. e P. restano fuori (si ripete la situazione di classe: sono quelli che, abitualmente, restano sempre indietro nel da farsi).

Primo ascolto

Stessa consegna dell'altra classe.

Finita la musica, F. parla come è solito fare per farsi notare e i compagni lo zittiscono.

Secondo ascolto

F. fa interrompere la musica

P. e M. chiedono spiegazioni e durante l'ascolto parlano in continuazione.

Terzo ascolto

T., alunna spesso assente, con disagi familiari e relazionali, fortemente in sovrappeso, fa cenno che ha già finito ancora prima dell'ascolto.

C. si fa spiegare tre volte la consegna.

P. chiede se può collegare le parole in un certo modo.

F. chiede a questo punto se può usare le «freccette».

La risposta dell'insegnante è di eseguire il lavoro liberamente, perché non devono avere un voto. Non si tratta di una verifica, ma di un incontro personale con la musica.

Nella fase di socializzazione dei prodotti si legono le composizioni letterarie. Alcuni, insistendo molto, mostrano i loro disegni.

N. alunna di poche parole, silenziosa, abbastanza operosa, ma di livello medio/basso, non scrive niente.

B. ripete ossessivamente sul disegno le tre emozioni scritte (è balbuziente).

T., l'alunna che ha scritto già prima dell'inizio del terzo ascolto, non vuole leggere ciò che ha scritto. Presenta all'insegnante il suo lavoro: è una frase sulla nonna che è mancata da poco.

La lettura dei testi prosegue tra interruzioni continue da parte di L. e M.

Queste interruzioni con l'arrivo di D. in classe diventano un vero caos. Quando è presente il collega di sostegno, D. va con lui fuori dalla classe, per cui non è abituato a stare con gli altri e a svolgere attività nell'ora di musica.

Si è giunti a fine ora.

Non è possibile trarre conclusioni anche perché non si riesce a far parlare tutti.

La lezione successiva

Appena l'insegnante entra in classe, gli alunni chiedono di completare la lettura dei loro prodotti. Questo è contro ogni aspettativa. Si registra per la prima volta un risultato positivo: gli alunni ricordano l'attività avviata e tutti gli alunni, non solo una bambina come accade di solito, sono interessati al lavoro proposto.

D. è assente.

Molti componenti parlano di paura, di incubo e di ansia.

M. e L. dichiarano che hanno paura di essere incolpati ingiustamente.

Altri si accodano (F., A., N. e R.).

Viene chiesto loro in quali luoghi o in quali situazioni si presenti questa paura.

Riferiscono che anche in classe temono di avere rapporti o sospensioni che non meritano, come già capitato.

Vengono invitati dall'insegnante ad analizzare il loro comportamento e quello dei compagni.

Nasce una discussione vivace ma che, questa volta, avviene nel rispetto delle persone.

Essi stessi danno la conclusione: se hanno un maggiore autocontrollo riescono a non sopraffarsi gli uni con gli altri.

Chiedono di rifare l'esperienza.

Sembra che tutti gli alunni abbiano capito che la docente è disponibile ad ascoltarli e non solo a giudicarli con il voto.

È stata l'occasione per scoprire molto della loro personalità, per avere conferma della loro richiesta di attenzione personale continua. Si avverte che è diverso il rapporto con alcuni di loro.

Musicoterapia e procedure di osservazione

Il quarto momento del progetto ha visto i partecipanti del corso protagonisti attraverso il racconto delle esperienze da loro realizzate nelle classi. L'analisi delle esperienze, guidata dal conduttore, si è svolta attraverso osservazioni inerenti alle situazioni riportate e osservazioni relative alla situazione di gruppo che si veniva a creare.

La finalità di questa fase prevedeva che l'intero gruppo e il conduttore fossero attenti osservatori dei «processi attivati» e non tanto osservatori delle formali modalità di esecuzione del compito assunto.

Gli strumenti per l'osservazione e la messa a punto del complesso concetto di «osservazione» erano già stati oggetto di riflessione durante la «fase due» del progetto, attraverso il prezioso contributo di ciascuno.

Infatti, sin dall'inizio i corsisti sono stati invitati a osservare liberamente senza griglie precostituite per diffidare «dal feticismo delle cifre e della generalizzazione protocollare» e per invitare a considerare «l'incomparabilità assoluta del soggetto» (Recalcati, 2015).

La fase di presentazione e di conoscenza delle tecniche di lavoro provenienti dalla musicoterapia era stata accompagnata da esercitazioni laboratoriali durante le quali i docenti si erano messi in gioco. La riflessione relativa alla dinamica delle sonorità laboratoriali, alle attivazioni e alle resistenze individuali, all'andamento del gruppo ha fornito ai partecipanti il materiale per mettere a fuoco un tipo di osservazione che andasse al di là di tradizionali schede di osservazione e di griglie che vengono adottate nelle scuole con il preciso scopo di misurare per fare rientrare nella norma gli alunni.

In questo modo ciascun docente ha iniziato a maturare la personale consapevolezza che l'osservazione è un processo e un'esperienza e che il perno di questo processo/esperienza poggia sulla relazione osservatore-osservato e sull'impatto emozionale dell'osservatore con la situazione osservata.

Attraverso il lavoro realizzato nella fase due i docenti avevano iniziato a rendersi conto e a distinguere che i molteplici aspetti che confluiscono nell'osservazione possono fare capo a differenti focus di osservazione. Ciascuno ha iniziato a possedere gli strumenti per affrontare il lavoro nella singola classe (fase tre) e il lavoro di riflessione relativo all'attività svolta (fase quattro) facendo attenzione ad *aspetti provenienti dal contesto*, ad *aspetti provenienti dalla personale soggettività* e ad *aspetti dell'alunno osservato come persona nel suo funzionamento e quindi e non come soggetto clinico*. Ciascuno ha avuto modo di identificare un personale stile di lavoro, vincolato però ad alcuni principi comuni funzionali a un necessario contenimento e allo sbarrare la strada a improvvisazioni emotive o irrazionali (Galante, 1993, p. 9).

Per quanto riguarda l'analisi del *contesto*, è stata evidenziata l'incidenza dei seguenti aspetti:

- L'importanza dei dati oggettivi e del loro inserimento in un «contesto»
- L'importanza del sapere descrivere la relazione con i colleghi e con il dirigente
- Il coinvolgimento empatico
- L'attenzione alle relazioni nel gruppo e alla loro evoluzione
- L'attenzione al linguaggio.

L'attenzione alle aspettative e ai bisogni personali ha fatto evidenziare l'importanza di monitorare le seguenti competenze:

- Sapere riconoscere il proprio respiro
- Sapere ricostruire la personale identità sonora
- Sapere apprezzare momenti di bene-essere
- Sapere apprezzare il silenzio
- Sapere pensare a se stesso come persona
- Sapere utilizzare, in contesto anche non scolastico, quanto si sperimenta durante il corso
- Sapere fare rapporti tra le proprie sonorità e quella della classe
- Sapere riconoscere l'altro attraverso il suo ISO
- Sapere interrogare il linguaggio attraverso la prosodia
- Sapere riconoscere i propri livelli di ansia «prestazionale»
- Sapere essere presente all'altro più che agire a ogni costo
- Sapere riconoscere l'angoscia di quanto si osserva e sapere rinunciare ad affermare se stesso attraverso un «ruolo»
- Sapere identificare quali aspetti positivi sono maturati o possono maturare nel contesto del gruppo
- Sapere apprezzare l'importanza di non fare associazioni facili.

La riflessione sugli *aspetti relativi a se stessi* ha contribuito all'acquisizione del ruolo di insegnante riflessivo in modo non formale e soltanto dichiarato.

Gli aspetti che concorrono al riconoscimento del *funzionamento degli alunni* sono stati individuati dagli stessi insegnanti attraverso le riflessioni relative al mettersi in gioco individuale e dei singoli colleghi e all'andamento dell'intero gruppo. Le attivazioni motorie e sonore, le tecniche riconducibili alla musicoterapia proposte dal conduttore nel corso della fase due si sono rivelate utili per fare enucleare, nel *qui e ora*, i seguenti parametri di osservazione riconducibili al complesso della comunicazione non verbale:

- Uso dello spazio
- Contatto corporeo
- Distanza
- Orientazione
- Gesti che esprimono stato emotivo
- Mimica del volto
- Contatto visivo
- Riso, sbadiglio, pianto, sospiro
- Tono della voce e stato emotivo
- Voce e tonalità
- Linguaggio.

Cosa hanno appreso gli insegnanti?

La fase di confronto e di discussione delle esperienze, prevista dal quarto momento del progetto di formazione, è servita a ciascun insegnante a identificare quale fosse il personale orientamento tra le sollecitazioni afferenti alla dimensione della precarietà che Canevaro definisce del «narcisismo scontento o depresso» e le sollecitazioni e suggestioni provenienti dalla dimensione dell'innovazione (Canevaro, 2013, p. 43).

In questa fase, l'attività riflessiva è stata guidata dal tutor e il ruolo di osservatori è stato assunto dagli insegnanti non coinvolti direttamente nell'attività che di volta in volta veniva presa in esame. Si riscontra che le due insegnanti dichiarano di percepire che

in alcuni casi avrebbero voluto rinunciare alla conduzione dei laboratori avviati con gli alunni, ma che, allo stesso tempo, avvertono di esserne anche favorevolmente colpite.

La riflessione sull'esperienza vede le insegnanti spettatrici e osservatrici di un processo, la classe è vista con la distanza delle regole di immobile funzionamento, ma anche con l'implicazione dei mediatori sonori. Nell'esperienza vissuta, che viene percepita come coevolutiva, estraneità e coinvolgimento si rincorrono.

Emerge la consapevolezza di quanto siano presenti e condizionanti elementi di resistenza, riconducibili al sistema-scuola e alla personale percezione del ruolo di insegnante. La discussione e l'apporto degli insegnanti osservatori evidenziano che il ruolo vissuto dalle due insegnanti vive di aspettative, di delusioni, di scoraggiamenti, di entusiasmi.

La musica non è stata utilizzata né in base a un'adesione conformistica ai programmi ministeriali, né per assecondare aspettative ludico-ricreative degli alunni, né attraverso l'adesione alle poetiche e stereotipate definizioni che tenderebbero ad attribuire ai suoni un potere magico. La musica diviene mediatore didattico dinamico. Si intuisce che è possibile superare tutto il conformismo e utilizzare la musica secondo le prospettive della musicoterapia, ma con una flessibilità coerente con il contesto scuola.

Le insegnanti mostrano di saper iniziare a gestire la tecnica, che esse stesse hanno sperimentato nel corso, e di averla scelta in modo consapevole a partire dai bisogni specifici di due gruppi classe che sono del tutto differenti. Esse non adottano in maniera acritica la strategia proposta.

Dai loro interventi e dal dibattito del gruppo emerge la necessaria attitudine ad accogliere, a integrare e a collegare aspetti molteplici in una prospettiva interdisciplinare. In modo naturale le insegnanti inizia-

no a rendersi conto che le caratteristiche complesse e irripetibili dei contesti di vita richiedono l'assunzione di un'attitudine alla ricerca-azione in cui esse stesse diventano protagoniste. Attraverso questa consapevolezza vissuta esse superano i sentimenti di impotenza (narcisismo scontento) e comprendono che non sono in gioco le personali capacità professionali, ma che per coniugare la complessità dell'inclusione è necessario un esercizio di ricomposizione dei saperi tecnici esistenti (Canevaro, 2013, p. 44).

Nelle due relazioni emerge quanto sia centrale, nel rapporto pedagogico, la dimensione relazionale. Non si è trattato solo di scambiare sguardi. Si è assistito al tentativo di creare un ambiente positivo in cui certamente le difficoltà del passaggio da un rapporto centrato sul compito a un rapporto centrato sulla creatività non potevano scomparire dall'oggi al domani.

L'esperienza condotta nelle proprie classi ha fatto sperimentare che sapere stare «con» gli alunni comporta un'assunzione di responsabilità. Responsabilità del tutto diversa da quella del sapere svolgere «il programma».

Questa nuova responsabilità comporta il sapersi sintonizzare. Sintonizzarsi è la base del «dialogo sonoro» di cui ci parla la musicoterapia. Il dialogo sonoro avviene attraverso «la sintonizzazione sul piano temporale-ritmico-energetico. È un allineamento sul livello di organizzazione, precisione nei tempi di risposta, equilibrio tra familiarità e novità della variazione, creatività nella produzione di nuovi messaggi» (Scardovelli, 1992, p. 10).

Si parla, nel dialogo sonoro, di una responsabilità fatta di attesa e di ascolto. L'attesa e l'ascolto in alcuni momenti si sono rivelati problematici e hanno fatto avvertire l'ansia di sentirsi impreparati, in quanto si percepiva che le proprie conoscenze non bastavano.

Nel caso di Elisa c'è un'attesa di risposta per esplorare i piani percettivi e motori po-

tenziali. In questo modo gli elementi forniti da Elisa diventano i punti essenziali su cui costruire in modo sistematico l'individuazione e l'articolazione di un sistema di comunicazione trasferibile ad altre situazioni ambientali e a momenti diversi (Ianes, 2004).

Il rapporto diadico, in questo caso chiaramente non assistenziale, crea uno spiraglio da cui filtrano un minimo di storia del soggetto e un minimo di storia di chi assiste.

Elisa emerge attraverso una sua *autodeterminazione* che, come afferma Pavone, più che una capacità è un vero e proprio bisogno (Pavone, 2014, p. 99).

Il gruppo tocca con mano quanto, per conoscere l'altro, sia importante soffermarsi sui dettagli. Il prestare attenzione al fatto che Elisa resti in classe, oltre il suo abituale tempo, significa cogliere non solo le difficoltà, ma anche lo spazio delle risorse, delle possibilità e dei possibili passi per il cambiamento.

L'insegnante, come ha registrato nella relazione, insiste nel riportare nel gruppo la sua sorpresa/emozione quando ha notato che Elisa era riuscita ad andare al di là delle abitudini.

Il rilevare che l'alunna non è schiava delle abitudini consente all'insegnante di dare spazio all'emozione e di interrogarsi su possibili strade per successive ipotesi e verifiche (Canevaro, 2013, p. 103).

Il confronto in gruppo fa chiarire che questa consapevolezza viva, relativa alla difficoltà del chiedere, dell'aspettare per avere risposte significative è una «competenza» che agevola l'inclusione.

Le insegnanti comprendono che la propria identità e quella degli alunni è composta da molte facce. È il contesto reale che fa avvertire il rimescolamento delle facce, le possibili potenzialità. Il contesto crea le forme e si condivide che non esiste il «contesto ideale».

L'insegnante combatte tra ciò che è portata ad attendersi dall'abituale comportamento

e ciò che potrebbe accadere nella classe che ella stessa definisce caotica.

L'osservazione relativa al linguaggio che le due insegnanti utilizzano nel descrivere il rapporto con la classe che definiscono «caotica» permette di intravedere che esse assumono tre diverse «posizioni percettive». Dapprima guardano la classe «attraverso i propri occhi», in un secondo momento si mettono nei panni degli alunni e infine giungono a collocarsi nella posizione di osservare dall'esterno la relazione tra gli alunni e se stesse.

Riuscire a osservare dall'esterno la relazione tra esse stesse e la classe fa abbassare i toni e concorre a fare assumere decisioni più equilibrate. Queste tre posizioni, come sostiene la programmazione neurolinguistica, corrispondono a vere e proprie operazioni che compie la mente, di cui il linguaggio che si usa è indicatore (Scardovelli, 1992, pp. 73-74). L'essere riflessivi su questo «combattimento interno» (Kristeva, 2013, p. 73) che si vive nel dialogo educativo consente all'insegnante di diventare mediatore e genera un rapporto educativo che chiede e non protegge; che parte dal basso per incontrare i ragazzi, che sceglie di assumersi responsabilità e che accompagna fornendo anche la possibilità di interpretare le regole. La consapevolezza dell'insegnante promuove l'autonomia dei ragazzi e fa profilare la possibilità di un diverso contesto classe.

Nelle due esperienze emerge la funzione della musica quale mediatore, ma anche il ruolo delle insegnanti e del gruppo classe. Le insegnanti non mettono in pratica atteggiamenti manipolatori né procedono con rassegnata passività. Esse si richiamano «a una più qualificata responsabilità dell'educatore, al potere che egli deve esercitare non sull'educando ma su di sé, al fine di riposizionare i termini dell'incontro e del sostegno» (Pavone, 2004, p. 15).

Risulta evidente al gruppo che è l'insieme di questi elementi a delineare il profilo di una

scuola «che riconosca il bisogno di competenze, ma non precostituite (finte), quanto nate dall'incontro con la realtà e dagli interrogativi che questo incontro fa nascere. La realtà è anche quella del rapporto con l'altro. Le differenze sono una fonte di domande che possono fare scaturire competenze e dare qualità» (Canevaro, 2013, p. 122).

Più volte gli alunni della classe «caotica» chiedono all'insegnante chiarimenti sulla consegna. Sono tranquillizzati dal suo atteggiamento positivo. Ella con abilità relazionali incoraggia, sostiene da lontano, cerca di allontanare il timore della votazione, nota che ci sono interruzioni verbali e le registra, legge e sostiene l'«irruzione» in classe dell'alunno con disabilità quando sta per terminare l'ora di lezione. Le abilità professionali e la strategia educativa si coniugano con la convinzione interna di volere fare. L'insegnante apre un confronto al suo interno tra l'ansia personale che la situazione non degeneri, e tra interrogativi che subentrano nella propria mente. Si intuisce l'interdipendenza tra professionalità legata alla disciplina e le abilità relazionali (Strollo, 2014b, p. 16).

Nasce il profilo di una professionalità educativa che non agisce con faciloneria, ma che sceglie di mettere a punto interventi e di andare a realizzarli con il desiderio di raggiungere l'identità degli alunni e del contesto in cui si agisce (Canevaro, 1999). L'adeguamento all'innovazione consente l'apparire della possibilità di un dialogo sonoro in cui si possono negoziare nuovi significati e rapporti e definire le relazioni in base a rinnovati contesti.

Cosa hanno appreso gli alunni?

Elisa è protagonista della sua comunicazione. È lei che guida il rapporto e indica

le operazioni da fare, l'insegnante segue le sue richieste.

Il tutto avviene nel contesto di una classe in cui tutti sono alle prese con lo stesso compito. La ripetizione delle tre sequenze sonore rappresenta per tutti l'occasione per rielaborare i propri stati di energia e per assumere una funzione organizzatrice per l'intera classe.

Il permanere del contesto, la sistematicità delle consegne contribuiscono a rafforzare la prevedibilità e inoltre rafforzano il significato relazionale del contesto in cui «c'è rispetto dei tempi, senso dell'attesa, humour, suspense» (Scardovelli, 1992, p. 46).

La ricerca di espressioni di compartecipazione, attivate attraverso gli occhi e lo sguardo, il guidare la mano dell'insegnante sono «movimenti» che evidenziano la voglia di acquisire un nuovo patrimonio di conoscenza relazionale.

L'insegnante non trasmette comandi ma si adatta alla situazione che l'alunna comunica: è evidente che ha la capacità di sintonizzarsi con Elisa senza però identificarsi.

L'alunna, attraverso le sue emozioni, attiva una vasta gamma di proposte che generano un'alleanza comunicativa.

Man mano che il movimento spontaneo prende corpo, Elisa sa animare una sua espressione motoria. L'alunna assume un atteggiamento esplorativo, che ricompare nei tre ascolti con modalità sempre più evidenti e la presenza dell'insegnante crea «una cornice», una base sicura in cui muoversi con curiosità.

Si può ipotizzare la nascita di un codice tra la ragazza, l'insegnante e la classe.

Il valore educativo dell'esperienza consiste nel fatto che l'alunna, attraverso di essa, coglie l'occasione di «cambiare il suo stato di energia» (Demetrio, 1990) e con questa nuova energia potenzia il suo linguaggio non verbale. Ella esprime il suo funzionamento e fa cambiare

agli insegnanti e alla classe il loro schema di rappresentazione nei suoi confronti.

Anche per gli alunni che fanno parte della classe «caotica», il livello di energia della classe, nel corso dell'esperienza, transita tra vari livelli. Gradualmente gli alunni arrivano a non sentirsi «al guinzaglio» della ragione dell'adulto fino a giungere al punto di chiedere all'insegnante di volere ripetere l'esercitazione (Canevaro, 2013, p. 91).

I ragazzi della classe iniziano a percepire che si possono creare relazioni migliori, che c'è la possibilità che l'insegnante sia realmente interessato a loro e che li ascolti. Qualcosa, a livello logico ed emotivo, fa avvertire che sia possibile il fatto che emergano reali pensieri ed emozioni, preoccupazioni e recenti dispiaceri. Da questo svelamento vengono fuori ragazzi diversi di cui la stessa insegnante si meraviglia. Il possibile spazio per una narrazione di sé a partire dai tre ascolti musicali genera una dimensione «emancipativa» attraverso la quale gli alunni risalgono «alle ragioni del proprio agire, (per) interpretarle e correggerle» (Strollo, 2014b, p. 12).

Gli alunni e l'insegnante fanno associazioni. Chi precedentemente non aveva voluto leggere la propria scrittura si sente incoraggiato a farlo e il gruppo si arricchisce. Questa situazione naturale, di silenzi e di parole, di confronto e di conoscenza, è una situazione di crescita in cui si accede a un *know-how* per pensare, per registrare i comportamenti diversi rispetto a se stessi e nei confronti altrui: si scopre l'etica in base alla quale ognuno ha il proprio progetto di vita ma deve tenere conto che esistono gli altri (Varela, 1993). Gli alunni «caotici» hanno la possibilità di fare una riflessione su se stessi: fanno un bilancio di competenze, correggono i loro atteggiamenti, fanno verifiche relative ai propri vissuti (Strollo, 2014b, p. 69).

Gli elementi di contrasto vengono riformulati in un progetto comune che parte dai

singoli alunni: il contesto di classe è inclusivo e tutti i componenti del gruppo evidenziano i reciproci funzionamenti (Canevaro, 2013, p. 76).

Conclusioni

L'esperienza evidenzia che coltivare l'attenzione al sonoro dà senso alla dinamica sonoro-musicale e che l'utilizzo di tecniche che fanno capo alla musicoterapia, adattate al contesto scolastico, possono essere utili per favorire attività di apprendimento significativo in cui le conoscenze vengono assemblate e valorizzate. Si genera una connessione di senso che sfocia verso un agire prassico in cui gli alunni coniugano sapere formale e informale (Strollo, 2014b, p. 73).

L'approccio individuato riesce a coinvolgere ciascuno nel compito di sostenere l'altro. L'istituzione scuola, che mette a fuoco il piano di formazione con l'esperto, e le aule, in cui si realizzano le esperienze, divengono ambienti in cui matura un senso di *appartenenza*.

L'approccio alla musicoterapia, così come è stato proposto, non è il ricorso a «misure speciali» per alunni con disabilità, ma una risorsa rivolta a rispondere in modo differenziato ai bisogni di tutti i partecipanti (Pavone, 2014, p. 175). Viene valorizzata la prospettiva inclusiva dell'istituzione scolastica in cui matura gradualmente la consapevolezza che il piano delle attività inclusive va contestualizzato e adeguato ai bisogni. Lo scambio di conoscenze e competenze, vissuto in prima persona attraverso le tre fasi in cui si è andato articolando il modello del piano di formazione, non induce alla dipendenza, ma potenzia le capacità critiche e riflessive dei docenti.

La formazione specifica connessa al complesso uomo-suono e alla teoria di Benenzon relativa all'ISO va a rafforzare le basi di una

professionalità già esistente nei docenti. Gli insegnanti mostrano il desiderio di qualificare meglio la propria professionalità «mettendo in dialogo» (Pavone, 2014, p. 205) le competenze specialistiche con i contesti di appartenenza, intendendo per essi sia quelli dei personali contesti di vita, sia quelli delle proprie classi con i propri alunni.

Su questo terreno si abbandona la pretesa di *risposte facili* e si accetta in modo consapevole l'ipotesi di doversi confrontare, attraverso la ricerca personale, con situazioni dinamiche e incerte (Salzberger-Wittenberg, Henry-Polacco e Osborne, 1993).

L'insegnante, la musica come sapere disciplinare e gli alunni sono i vertici di un triangolo pedagogico (Goussot, 2015, pp. 15-48). La gestione educativa del sapere disciplinare «musica» agevola la relazione con gli alunni senza marginalizzare la disciplina. Si ripresenta l'esigenza di giusto equilibrio, da rintracciare di volta in volta.

Questo giusto equilibrio è produttore di senso, di motivazione e di interesse. Il linguaggio dei suoni, che è plastico e che può essere declinato in molti modi, fa crescere l'insegnante e l'alunno in un rapporto di curiosità reciproca. L'esperienza educativa e didattica si concretizza attraverso il tramite del sonoro ma è qualcosa di molto diverso dall'animazione musicale o dall'educazione musicale.

L'uso che l'insegnante fa della musica, in questo tipo di rapporto educativo, ha l'effetto di stupire gli alunni. Si smontano le loro abitudini di passivi fruitori di musica e si scopre che l'essere alunno non comporta la posizione di ascolto passivo.

L'alunno avverte e comprende che c'è una possibilità per essere protagonista e che c'è spazio per emergere con la propria soggettività repressa. La realtà delle sonorità genera una vera e propria spinta motoria che dà vita al movimento e dà voce a un nuovo

pensare. Questa è la genesi della motivazione personale che porta a interrogarsi su aspetti cognitivi ed emotivi, questa motivazione crea la possibilità di un apprendimento critico e significativo (Strollo, 2014a, p. 8).

In questa dimensione l'insegnante deve essere rigoroso e creativo, deve sapere cogliere, attraverso una dimensione di osservazione costante, i differenti momenti di attenzione e le energie creative degli alunni. Il fare appello alla musicoterapia comporta, infatti, da parte del formatore, il sapere orientare l'agire concreto, la valutazione del contesto e la formulazione di successive ipotesi di lavoro. La possibilità di dare vita a concreti contesti educativi e d'apprendimento attraverso la musicoterapia comporta una consapevolezza teorica che serva da guida per guardare e recepire le reali esigenze degli alunni e per orientare il «dialogo sonoro» che diviene inclusivo.

Nelle tappe del «dialogo sonoro» si fa attenzione, infatti, a ciò che cresce insieme agli alunni e non alla semplice operatività e alle performance degli alunni. Essenziale è l'atteggiamento dell'osservazione nella convinzione che ogni contesto sonoro-musicale genera situazioni uniche che si possono incontrare solo con il mettersi in relazione.

Il complesso uomo-suono costituisce un'unità in cui formazione formale, informale e non formale si rincorrono. In questa prospettiva la tecnica del meccanismo scritto è solo uno degli elementi che vengono ad arricchire la cassetta degli attrezzi degli insegnanti. La tecnica proposta ha le sue basi teoriche nell'assunto che la mente è un'entità complessa per cui è necessario un approccio interdisciplinare. La mente non è un sistema isolato ma prende vita nei numerosi contesti interpersonali in cui si sviluppa. Nel contesto scolastico si possono attivare processi che vedono come «protagonisti» insegnanti e alunni. Questi processi problematizzano

per il soggetto alunno e per il soggetto insegnante l'azione educativa attivando stimoli per sviluppare competenze riflessive.

Secondo lo schema delineato da Daniel Goleman, accade «che le capacità dell'intelligenza sociale si inquadrino nel modello dell'intelligenza emotiva» (Goleman, 2006, p. 330).

Il mondo del sonoro dà spazio a un'intelligenza emotiva che nei rapporti insegnante-alunno, alunno-classe, insegnante-classe

si trasforma in *intelligenza sociale*, con l'apertura di canali empatici, di attenzione empatica di ascolto e di riconoscimento della condizione sociale.

Questa consapevolezza della sicurezza del contesto apre le porte alla gestione del sé. È una consapevolezza che prende corpo lentamente e che delinea gradualmente le possibilità di gestione delle relazioni in ambito sociale con lo sviluppo di successive competenze.

Music therapy in schools for an inclusive dialogue: the handwriting process and metacognitive teaching

Abstract

This article demonstrates how it is possible to implement training and educational programmes characterised by concrete, applied, practical pedagogy, which actually affects the real life of pupils and teachers, and creates school inclusion in very different situations. Studies relating to the whole sound-human being complex, in which sound, music and movement are the same unit moving in a relationship between sound and reception, are presented and promoted. From this perspective, bringing music therapy techniques into schools does not mean using sounds to facilitate confrontation with a disease or deficit. The point in question is to identify educational activities that enhance listening and non-verbal language. The handwriting process technique, described in its theoretical principles, is presented in highlighting the phases of the training model in a school in Naples. The experiences of pupils and teachers and experimentation in teaching methodology demonstrates how to work with sound, using an approach characterised by music therapy, with the aim of activating metacognitive teaching and stimulating inclusive communicative contexts.

Keywords

Individualisation, Inclusive dialogue, Music therapy, Handwriting process.

Autore per corrispondenza

Bruno Galante

Università degli Studi di Napoli «Federico II»

Dipartimento Studi umanistici

Cattedra Pedagogia sociale e dei processi di apprendimento

Via Porta di Massa, 1

80133 Napoli

E-mail: galante.galante21@gmail.com

Bibliografia

- Austin D. (2008), *The theory and practice of vocal psychotherapy. Song of self*, London, Jessica Kingsley.
- Baldacci M. (2012), *Trattato di Pedagogia generale*, Roma, Carocci.
- Barone L. (2007), *Emozioni e sviluppo, percorsi tipici e atipici*, Roma, Carocci.
- Benenzon R. (1998), *Manuale di musicoterapia*, Roma, Borla.
- Bertirotti A. e Strollo M.R. (2007), *Traghetta il pensiero. La musica come «variabile Caronte»: contributi sociologici e pedagogici*, Milano, FrancoAngeli.
- Bertolini P. (1996), *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*, Bologna, Zanichelli.
- Blanc C. e Suvini F. (2001), *La musicoterapia attraverso le esperienze. Dalla realtà operativa alla ricerca*, Firenze, LoGisma.
- Bronfenbrenner U. (1979), *The ecology of human development*, Cambridge, MA, Harvard University Press, trad. it. *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, il Mulino, 1986.
- Bruner J.S. (2003), *La mente a più dimensioni*, Roma, Laterza.
- Bruscia K.E. (1995), *Casi clinici di musicoterapia*, Roma, ISMEZ.
- Calvani A. (2013), *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale*

- sulle didattiche efficaci e inclusive, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (1999), *La relazione d'aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*, Roma, Carocci.
- Canevaro A. (2000), *Difficoltà di apprendimento*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (2006), *Le logiche del confine e del sentiero*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (2013), *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Trento, Erickson.
- Caron F. (2011), *Le voies de l'innovation. Les leçons de l'histoire*, Paris, Manucius.
- Contini M.G. (2001), *La cura in educazione*, Roma, Carocci.
- Crepet P. (2001), *Non siamo capaci di ascoltarli*, Torino, Einaudi.
- Crispiani P. (2001), *Pedagogia Clinica*, Azzano S. Paolo (BG), Junior.
- Crotti E. (2008), *Scarabocchiamo insieme! Capire il carattere e i sentimenti dei nostri bambini attraverso i loro scarabocchi e disegni*, Milano, Red.
- De Michele e De Rosa (2012), *FFFORTISSIMO. La musica dei bambini più forte di ogni terremoto*, Roma, ISMEZ-Onlus.
- Demetrio D. (1990), *Educatori di professione. Pedagogie e didattiche del cambiamento nei servizi extrascolastici*, Firenze, La Nuova Italia.
- Demetrio D. (1992), *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in pedagogia*, Firenze, La Nuova Italia.
- Deragna S. (2002), *Grafologia e neuroscienze. Testo teorico di semeiotica grafologica morettiana*, Roma, Cedis.
- Dumbar R. (2009), *La scimmia pensante. Storia dell'evoluzione umana*, Bologna, il Mulino.
- Eco U. (2013), *WEBcrazia e Università: Sono necessarie le università?*, discorso 25° Magna Charta Università, La Repubblica.
- Fadda R. (2009), *Un modello italiano di pedagogia critica*. In E. Colicchi (a cura di), *Per una pedagogia critica. Dimensioni teoriche e prospettive pratiche*, Roma, Carocci.
- Fontana D. e Slack I. (1999), *La meditazione per i bambini*, Roma, Astrolabio.
- Frances A. (2013), *Saving normal: An insider's revolt against out-of-control psychiatric diagnosis, DSM-5, Big Pharma, and the medicalization of ordinary life*, New York, William Morrow, trad. it. *Primo, non curare chi è normale. Contro l'invenzione delle malattie*, Torino, Bollati Boringhieri, 2014.
- Freire P. (1972), *Pedagogy of the oppressed*, Harmondsworth, Penguin, trad. it. *Pedagogia degli oppressi*, Torino, Edizioni Gruppo Abele, 2002.
- Furedi F. (2005), *Il nuovo conformismo. Troppa psicologia nella vita quotidiana*, Milano, Feltrinelli.
- Galante B. (1993), *L'osservazione in musicoterapia*, Tesi di diploma in musicoterapia, Scuola di Formazione in Musicoterapia CRM.
- Galante B. (2001), *Quando un musicoterapista «va a scuola»*. In C. Blanc e F. Suvini (a cura di), *La musicoterapia attraverso le esperienze. Dalla realtà operativa alla ricerca*, Firenze, LoGisma, pp. 51-57.
- Galante B. (2007), *La musica dell'educazione*. In A. Bertirotti e M.R. Strollo (a cura di), *Traghetta il pensiero. La musica come «variabile Caronte»: Contributi sociologici e pedagogici*, Milano, FrancoAngeli, pp. 97-115.
- Galante B. (2007), *La musica dell'educazione*. In A. Bertirotti e M.R. Strollo (a cura di), *Traghetta il pensiero. La musica come «variabile Caronte»: Contributi sociologici e pedagogici*, Milano, FrancoAngeli, pp. 178-191.
- Galante B. (2009), *Musical... Epoi?*. In M.R. Strollo e R. Capobianco (a cura di), *Il ruolo della musica nella formazione della identità individuale e sociale*, Lecce, Pensa Multimedia.
- Galante B. (2012), *Dalla scuola del «progetto» alla formazione riflessiva nel contesto scolastico*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 11, n. 4, pp. 390-404.
- Giovetti P. (2009), *Maria Montessori. Una biografia*, Roma, Edizioni Mediterranee.
- Goffman E. (2003), *L'identità negata*, Verona, Ombre Corte.
- Goleman D. (2006), *Intelligenza sociale*, Milano, Rizzoli.
- Goussot A. (2014), *L'educazione nuova per una scuola inclusiva*, Foggia, Edizioni del Rosone.
- Goussot A. (2015), *I rischi di medicalizzazione nella scuola. Paradigma clinico-terapeutico o pedagogico?*, «Educazione Democratica», vol. V, n. 9, pp. 15-47.
- Houssaye J. (2014), *Le triangle pédagogique*, Paris, Esf.

- Ianes D. (2004), *La diagnosi funzionale secondo IICF*, Trento, Erickson.
- Ianes D. (2014), *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Trento, Erickson.
- Illich I. (1977), *Disabling professions*, London, Marion Boyars, trad. it. *Esperti di troppo. Il paradosso delle professioni disabilitanti*, Trento, Erickson, 2008.
- Kabat-Zinn J. (2005), *Riprendere i sensi*, Milano, Corbaccio.
- Kristeva J. (2013), *L'avvenire di una rivolta*, Genova, Il Melangolo.
- Levi-Montalcini R. (2009), *La galassia mente*, Milano, Fabbri.
- Lipman M. (1995), *Orientamento al valore (caring) come pensiero*, «Inquiry», vol. 15, n. 1, http://lgxserver.uniba.it/lei/sfi/cf/cf3_lipman.htm (ultimo accesso: 15.09.2015).
- Maiorana S. (2009), *Neuroscienze e didattica delle lingue. La glottodidattica fra teatro, empatia, emotività*, Pescara, Tracce.
- Malaguti E. (2005), *Educarsi alla resilienza*, Trento, Erickson.
- Marone F. e Striano M. (2013), *Cultura post-moderna e linguaggi divergenti. Prospettive pedagogiche*, Milano, FrancoAngeli.
- Maturana H. e Varela F. (1985), *Autopoiesi e co-gnizione*, Venezia, Marsilio.
- Meirieu Ph. (2013), *Pédagogie. Des lieux communs aux concepts clés*, Paris, Esf.
- Meirieu Ph. (2014), *Le plaisir d'apprendre*, Paris, Autrement.
- Miceli G. (2011), *Cervello e scrittura nell'era di internet*, «Brainfactor», n. 2035, p. 7109.
- Montessori M. (1999), *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti.
- Morin E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2009), *Ricerzare e riflettere*, Roma, Carocci.
- Mortari L. (2011), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci.
- Naranjo C. (2005), *Cambiare l'educazione per cambiare il mondo. Per un'educazione salvifica*, Trento, Forum.
- Naranjo C. (2007), *La civiltà, un male curabile*, Milano, FrancoAngeli.
- Nunziante Cesàro A. (2003), *L'apprendista osservatore*, Milano, FrancoAngeli.
- Orff G. (1982), *Musicoterapia Orff. Un'attiva stimolazione allo sviluppo del bambino*, Assisi (PG), Cittadella.
- Organizzazione Mondiale della Sanità (2007), *ICF-CY. Classificazione internazionale del Funzionamento delle Disabilità e della Salute, versione per bambini e adolescenti*, Trento, Erickson.
- Pavone M. (2004), *Personalizzare l'integrazione*, Brescia, La Scuola.
- Pavone M. (2014), *L'inclusione educativa*, Milano, Mondadori.
- Pesci G. (1997), *Pedagogia clinica*, «Babele», n. 6, p. 15.
- Pourtois J.P. e Desmet H. (2004), *L'éducation implicite. Socialisation et individualisation*, Paris, PUF, trad. it. *L'educazione implicita. Socializzazione e costruzione dell'identità*, Pisa, del Cerro, 2006.
- Recalcati M. (2014), *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Torino, Einaudi.
- Recalcati M. (2015), *Ma la vita psichica non si spiega con i numeri*, «la Repubblica», 7 settembre, p. 25.
- Rigotti F. (2012), *Partorire con il corpo e con la mente*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Rogers C.R. (1981), *Libertà nell'apprendimento*, Firenze, Giunti Barbera.
- Rogers C.R. (1994), *La terapia centrata sul cliente*, Firenze, Martinelli.
- Rossi A. (1999), *Autobiografia scientifica*, Milano, Nuove Pratiche.
- Ruggerini M. e Paltrinieri G.L. (2003), *Ciò che si dice e ciò che non si lascia dire*, Roma, Donzelli.
- Salzberger-Wittenberg I., Henry-Polacco G. e Osborne E. (1993), *L'esperienza emotiva nei processi di insegnamento e apprendimento*, Napoli, Liguori.
- Santojanni F. e Striano M. (2003), *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*, Roma-Bari, Laterza.
- Scardovelli M. (1992), *Il dialogo sonoro*, Bologna, Cappelli.
- Sloboda J.A. (1998), *La mente musicale*, Bologna, il Mulino.
- Spaccazzocchi M. (2004), *La musica e la pelle*, Milano, FrancoAngeli.
- Spaccazzocchi M. (2008), *Suoni vissuti suoni narrati*, Mercatello sul Metauro (PU), Progetti Sonori.

- Spaccazzocchi M. (2012), *Suoni in testa*, Mercatello sul Metauro (PU), Progetti Sonori.
- Stramaglia M. (2011), *Amore è Musica*, Torino, SEI Frontiere.
- Striano M. (2001), *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*, Napoli, Liguori.
- Striano M. (2004), *Introduzione alla pedagogia sociale*, Roma-Bari, Laterza.
- Strollo M.R. (2014a), *La motivazione nel contesto scolastico. Percorsi di ricerca e prospettive di intervento pedagogico nel territorio della Campania*, Milano, FrancoAngeli.
- Strollo M.R. (2014b), *Scrivere l'autobiografia musicale*, Milano, FrancoAngeli.
- Strollo M.R. e Capobianco R. (2009), *Il ruolo della musica nella formazione della identità individuale e sociale*, Lecce, Pensa Multimedia.
- Tomasello M. (2009), *Le origini della comunicazione umana*, Roma, Cortina.
- Tosco L. (1999), *Dalla progettazione alla gestione dei processi*. In M.R. Strollo (a cura di), *Formazione e contesto. Itinerari teorici e percorsi antropologici*, Napoli, Liguori.
- Tuozzi C. (2001), *La dimensione relazionale in Pedagogia clinica*, «Pedagogia Clinica», vol. III, pp. 4-11.
- Varela F. (1993), *Un «know-how» per l'etica*, Roma-Bari, Laterza.
- Vasquez A. e Oury J. (2010), *L'organizzazione della classe inclusiva. La pedagogia istituzionale per un ambiente educativo aperto e efficace*, Trento, Erickson.
- Vygotskij L.S. (1986), *Fondamenti di difettologia*, Bulzoni, Roma.
- Watzlawick P., Beavin J.H. e Jackson D.D. (1967), *Pragmatics of human communication*, New York, Norton and Co., trad. it. *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma, Astrolabio, 1971.
- Zappaterra T. (2010), *Special Needs a scuola. Pedagogia e didattica inclusiva per alunni con disabilità*, Pisa, ETS.