

«Con le nostre orecchie»

Le risorse dell'elemento sonoro-musicale nella scuola dell'inclusione

Piera Bagnus e Marta Giordanino*

Abstract

Il presente articolo descrive un percorso di animazione musicale realizzato in una classe prima di scuola primaria. L'obiettivo del percorso, radicato sull'utilizzo dell'elemento sonoro-musicale come strumento di comunicazione ed espressione di sé, è stato quello di garantire a una bambina pluriminorata il riconoscimento dei due fondamentali diritti dell'integrazione e della continuità educativa, nel delicato passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria. L'opportunità di sperimentare rapporti non verbali tra compagni ha condotto alla maturazione di competenze intra- e interpersonali, attivando processi di socializzazione e cooperazione, agevolando l'acquisizione di strumenti di conoscenza e sostenendo il senso di appartenenza alla comunità di apprendimento, obiettivi imprescindibili in una scuola realmente inclusiva.

Non è solo il bimbo che ha un deficit che guadagna dalle attività integrative, tutti ne hanno un vantaggio e la parola educare diventa piena di significato.¹

Educazione musicale, animazione e musicoterapia

La specificità delle dimensioni in cui si articola il binomio musica-educazione può

essere ricondotta ai tre ambiti dell'educazione musicale, dell'animazione e della musicoterapia. Si tratta di prospettive differenti che, pur nel comune intento di favorire uno sviluppo integrale e armonico della persona umana, negli ultimi anni hanno meglio precisato le rispettive finalità e strategie, benché operino in territori limitrofi e spesso coincidenti.

Superando la rischiosa antitesi presente nell'alternativa tra le opzioni dell'educazione *al suono e alla musica* oppure *con il suono e la musica*, entrambe limitate in quanto focalizzate esclusivamente sugli aspetti tecnico-formali del linguaggio sonoro piuttosto che sulle sue potenzialità di sollecitazione emotivo-affettiva e sociale, nelle Raccomandazioni per l'attua-

* Piera Bagnus, docente di Metodologia dell'educazione musicale, Università degli Studi di Torino; Marta Giordanino, insegnante di scuola primaria.

¹ M. Borghesi e E. Strobino, *Musicoterapia a scuola*, «Musica Et Terapia», vol. 2, n. 6, luglio 2002, p. 8.

zione delle Indicazioni Nazionali del 2002 si specificava, a proposito della scuola dell'infanzia, che «educare alla musica e con la musica è attività formativa completa».

Nella parte relativa alla scuola primaria veniva evidenziato come l'insegnamento della musica non possa ridursi a «dispensare nozioni e conoscenze o migliorare delle tecniche ma [debba dare] agli allievi soprattutto i mezzi per apprendere il mondo sonoro in tutta la sua diversità e ricchezza», identificando quale obiettivo prioritario quello di aiutare i fanciulli ad «ascoltare ed esprimersi attraverso la musica. Ciò significa che l'allievo fa proprio il mondo sonoro, rispetto al quale non rimane esterno o insensibile ma al quale si applica in prima persona con la sua percezione, la sua azione, la sua espressione».

Le successive Nuove Indicazioni, a firma del Ministro Fioroni, riportano nel dettaglio le specifiche e interdipendenti funzioni formative esplicitate dalla musica:

- quella *cognitivo-culturale*, con cui gli alunni esercitano la capacità di rappresentazione simbolica della realtà, sviluppano un pensiero flessibile e partecipano alla costruzione dell'universo di significati della comunità a cui fanno riferimento, partecipando altresì al patrimonio delle diverse culture musicali;
- quella *linguistico-comunicativa*, attraverso cui la musica educa gli alunni all'espressione e alla comunicazione per mezzo di strumenti e tecniche specifiche;
- quella *emotivo-affettiva*, che consente agli alunni, nel rapporto con l'opera d'arte, di sviluppare la riflessione sulla formalizzazione simbolica delle emozioni;
- quella *identitaria e interculturale*, che induce gli alunni a prendere coscienza della loro appartenenza a una specifica tradizione e nel contempo fornisce loro gli strumenti per la conoscenza, il confronto e il rispetto di altre culture;

- quella *relazionale*, esplicitata dalla potenzialità della musica di sollecitare la nascita di relazioni interpersonali e di gruppo, fondate su pratiche compartecipate e sull'ascolto condiviso;
- quella *critico-estetica*, che sviluppa negli alunni una sensibilità artistica basata sull'ascolto critico e sull'interpretazione sia di messaggi sonori che di opere d'arte, elevando la loro autonomia di giudizio e il livello di fruizione estetica.

Possono essere lette nell'ottica di una scuola inclusiva e cooperativa le affermazioni che aprono il curricolo musicale, laddove si afferma che l'universo sonoro

offre uno spazio simbolico e relazionale propizio all'attivazione di processi di cooperazione e socializzazione, all'acquisizione di strumenti di conoscenza e autodeterminazione, alla valorizzazione della creatività e della partecipazione, allo sviluppo del senso di appartenenza a una comunità.²

Nella parte riferita alla scuola dell'infanzia si afferma inoltre che il bambino

interagendo con il paesaggio sonoro, sviluppa le proprie capacità cognitive e relazionali, impara a percepire, ascoltare, ricercare e discriminare i suoni all'interno di contesti di apprendimento significativi. Esplora le proprie possibilità sonoro-espressive e simbolico-rappresentative, accrescendo la fiducia nelle proprie potenzialità.³

Proprio sulle valenze educative e socializzanti dell'esperienza sonora si radicano le attività di animazione musicale, intesa innanzitutto come strumento di partecipazione, che si propongono agli utenti con l'obiettivo di sollecitare e sostenere il loro potenziale espressivo-creativo in attività prevalentemente collettive, finalizzate a promuovere autonomia, creatività, senso del gruppo e della

² Ministero della Pubblica Istruzione, *Indicazioni per il Curricolo per la scuola d'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, Napoli, Tecnodid, 2007, p. 64.

³ *Ibidem*, pp. 34-35.

cooperazione. L'animazione, così intesa, sollecita processi di attivazione e di rafforzamento delle competenze soggettive, sia generali che musicali, e si fa promotrice di benessere, cultura, socializzazione, oltre che di prevenzione del disagio e strumento d'inclusione, in presenza di deficit, per le diverse fasce d'età.

Punti di forza dell'animazione musicale risiedono nell'intendere la musica più come strumento educativo che come fine in sé; nell'utilizzare il suono innanzitutto come strumento di espressione e regolazione delle emozioni e la pratica musicale come occasione di socializzazione e partecipazione; nel valorizzare il legame che unisce musica e movimento.

Ancor più specifico, nell'area del disagio e della sofferenza, è l'ambito di intervento della musicoterapia, disciplina composita che, pur avendo una propria specificità, attinge a discipline preesistenti quali la musicologia, l'antropologia, la psicologia, la medicina, la filosofia, ecc., e si qualifica come tecnica di intervento atta a costruire e far evolvere delle relazioni terapeutiche, mediante l'utilizzo dell'elemento sonoro-musicale, al fine di favorire un'armonizzazione e un'integrazione del senso di identità della persona, nelle sue componenti motorie, sensoriali, cognitive e socio-affettive, sia fra le varie parti del mondo interno che nel rapporto fra questo e il mondo esterno. Al centro dell'intervento musicoterapico, a carattere terapeutico o riabilitativo, si pone il concetto di cura intesa come ripristino o creazione *ex novo*, mediante parametri sonori armonizzanti, di una condizione di armonia psicofisica, «restando su un livello più concreto e senza entrare nel merito delle dinamiche emotive, se si interviene in senso riabilitativo, affrontando invece i nodi conflittuali e ideativi e quindi accedendo alla dimensione simbolica della relazione, se si interviene in senso terapeutico».⁴

Nella seduta acquistano pari importanza tanto la *musica* quanto la *relazione*: non esistono musiche di per sé terapeutiche da somministrare come farmaci, ma alla persona in terapia viene offerta l'opportunità di servirsi della musica quale *terzo elemento*, parametro attraverso il quale il terapeuta riesce a sintonizzarsi utilizzando le proprie competenze sonoro-musicali e relazionali, attraverso le strategie tipiche della comunicazione non verbale.

La distinzione che abbiamo operato chiarisce come solo un mirato e rigoroso percorso formativo possa abilitare un operatore a svolgere un delicato ruolo, quale quello del musicoterapista, evitando il rischio di considerare forzatamente «terapeutica» ogni tipologia di intervento rivolta a persone in situazione di disagio o handicap. (Un individuo disabile che danza non sta necessariamente partecipando a incontri di danzaterapia, così come, se prende lezioni di equitazione, non sta facendo per forza di cose ippoterapia...) Si tratta di un errore diffuso cui si sono avvicinati anche gli estensori dei Programmi del 1985, affermando che «nell'ambito delle attività di educazione al suono e alla musica, è da tener presente il valore che possono assumere eventuali interventi specialistici di musicoterapia rivolti a soggetti in situazione di handicap».

Per questo ci preme ricordare che tutti gli alunni frequentano la scuola per ragioni educative e con specifiche finalità formative, condotte da insegnanti che rimangono tali anche se promuovono il benessere dei loro allievi e uno sviluppo armonico nelle dimensioni cognitive, emotiva, affettiva, sociale, ecc.

Integrazione scolastica e continuità educativa

Il progetto qui descritto riguarda un percorso di animazione musicale inteso a garantire a una bambina disabile il riconosci-

⁴ P.L. Postacchini, A. Ricciotti e M. Borghesi, *Lineamenti di musicoterapia*, Roma, Carocci, 1997, p. 68.

mento di due diritti scolastici fondamentali: l'integrazione e la continuità educativa, nel delicato passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria. Le attività proposte a tal fine hanno favorito indirettamente anche lo sviluppo di altre abilità, quali la creatività e la consapevolezza corporea, le competenze comunicative, oltre a esercitare un positivo influsso nella classe in cui la bambina è inserita. «Non è solo il bimbo che ha un deficit che guadagna dalle attività integrative, tutti ne hanno un vantaggio e la parola educare diventa piena di significato».⁵

Il mediatore utilizzato per il raggiungimento delle suddette finalità è stato lo *stimolo sonoro-musicale*, elemento costitutivo dello sviluppo affettivo, cognitivo e relazionale di ogni bambino e importante mezzo per conoscere il mondo, in quanto strumento di comunicazione ed espressione di sé.

L'importanza della musica all'interno di un gruppo, come strumento atto a sviluppare nuove forme di espressione e comunicazione, risorsa per interagire con gli altri e arricchire la propria identità, è ormai unanimemente riconosciuta (Borghesi e Strobino, 2002; Minella, 2002). La possibilità di sperimentare rapporti non-verbali con i compagni attraverso l'improvvisazione musicale ha condotto, in diverse esperienze (Albanesi, 2002), allo sviluppo di competenze intra- e interpersonali. «Si tratta d'imparare come ci si deve comportare: come ascoltare e osservare mentre si agisce; quando essere in primo piano, quando mettersi in secondo piano e quando allinearsi con gli altri; quale funzione si ha [...] Si impara ad avere pazienza».⁶

Per questo, nel caso in cui un bambino non riesca a esprimere il proprio mondo

attraverso il canale verbale, costituisce una preziosa risorsa educativa potergli offrire nuove possibilità comunicative e proporre linguaggi alternativi, anche più immediati, come nel caso del medium sonoro-musicale. Particolarmente rilevante è l'uso della voce come «gesto corporeo» (Di Franco, 1998), strumento di autoattivazione che consente di esprimere, ovvero «tirar fuori»⁷, la propria identità per offrirla all'incontro con gli altri.

Il progetto «Con le nostre orecchie»

Il percorso didattico è stato realizzato in una classe prima di scuola primaria, composta da 20 bambini, in cui è inserita Cinzia, affetta da tetraparesi e portatrice di una grave compromissione del canale visivo e verbale. La finalità dell'intervento è rappresentata dal sostegno offerto alla bambina, che era bene inserita nella sezione di scuola dell'infanzia, per familiarizzare e comunicare con il nuovo ambiente scolastico, mediante la valorizzazione del canale uditivo (che non risulta compromesso e viene quindi utilizzato come principale mezzo di regolazione dell'esperienza) e l'utilizzo del linguaggio dei suoni.

Le proposte didattiche realizzate in classe hanno riguardato l'esplorazione del mondo sonoro e la sperimentazione di altre possibilità di espressione rispetto a quella verbale, conducendo i bambini alla scoperta di inedite modalità comunicative che hanno permesso un'autentica inclusione di Cinzia nella nuova comunità scolastica. Non soltanto nell'ascolto, ma anche nella produzione musicale, il campo privilegiato è stato quello del *fare*: dell'ascoltare attivamente, del ricercare e sperimentare, del cantare, dell'inventare.

Il progetto ha assunto il titolo *Con le nostre orecchie* appositamente per richiamare e

⁵ M. Borghesi e E. Strobino, *Musicoterapia a scuola*, op. cit., p. 8.

⁶ T. Bräm, *Il far musica: pedagogia in azione*. In G. La Face Bianconi e F. Frabboni (a cura di), *Educazione musicale e formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2008.

⁷ Dal latino *ex-premere*, «far uscire».

proseguire il percorso già avviato dalle insegnanti della scuola dell'infanzia mediante il progetto *Con i nostri occhi*,⁸ il cui svolgimento ha permesso la realizzazione di un libretto che narra, attraverso le foto di Cinzia, la sua storia di vita. Il documento è stato consegnato alle insegnanti della scuola primaria come supporto nella presentazione della bambina, di ciò che ama fare e delle strategie di comunicazione che utilizza. È stato riletto più volte durante l'anno al fine di diventare un autentico strumento di continuità, utile non soltanto alle insegnanti e ai compagni per conoscere Cinzia, ma anche alla stessa bambina per rafforzare il suo senso di identità e renderlo maggiormente coeso. *Con le nostre orecchie* si qualifica in tal senso come strumento di continuità educativa, orizzontale e verticale, finalizzato alla realizzazione di un contesto di apprendimento inclusivo in cui possa collocarsi adeguatamente il progetto di vita della bambina.

Per sintetizzare raggruppiamo le attività svolte nelle tre categorie del *guardiamo con le orecchie*, *parliamo con i suoni* e *narriamo con i rumori*.

Quelle del primo gruppo sono state proposte con l'intento di guidare i bambini all'ascolto attento e attivo dell'ambiente circostante che, attraverso il canale uditivo, fornisce un'ampia varietà di informazioni sulla realtà, così come accade per il canale visivo. Le attività hanno permesso a ogni bambino di immedesimarsi nella situazione di Cinzia e di comprendere l'importanza dei dati acustici, soprattutto nel caso in cui la vista risulti compromessa: per

questo, quasi sempre, i bambini hanno agito con gli occhi bendati. Questo accorgimento li ha resi consapevoli delle difficoltà di Cinzia e ha suggerito la necessità di aiutarla nel decodificare i suoni dell'ambiente, in modo da favorirne l'orientamento.

I bambini si sono resi conto della necessità di trasformare i segnali visivi, maggiormente utilizzati dalle insegnanti, in segnali acustici, in modo che anche Cinzia potesse rispondervi adeguatamente. Inoltre si sono dimostrati sempre più attenti nel cogliere i bisogni e fornire il supporto necessario per permettere alla bambina di partecipare attivamente alle diverse proposte. Da parte sua, Cinzia ha intenzionalmente prodotto uno specifico evento sonoro per richiamare l'attenzione dei compagni, qualora questi non fossero sollecitati nel fornirle l'aiuto necessario per proseguire insieme l'attività.

Nelle attività relative alla sezione *parliamo con i suoni* l'elemento sonoro è stato utilizzato soprattutto in virtù della sua valenza referenziale,⁹ con l'intento di produrre brevi messaggi musicali. Attraverso la prassi didattica è risultato evidente che davvero «l'utilizzazione del suono e della musica facilita l'apertura di un canale di comunicazione, anche nei casi di particolare gravità».¹⁰

L'obiettivo principale di queste proposte musicali è stato lo sviluppo della capacità di interagire con l'altro attraverso un codice comunicativo composto esclusivamente da elementi sonoro-musicali. In questo modo

⁸ Si tratta di un'iniziativa promossa dal movimento della *Pedagogia dei genitori* che, nato a Torino alla fine degli anni Settanta, valorizza il protagonismo dei genitori come primi conoscitori dei propri figli e li considera esperti educativi, chiamandoli a essere formatori di altri adulti (insegnanti, educatori, medici, assistenti sociali, ecc.) coinvolti nelle relazioni di cura. Tra gli strumenti utilizzati, a tal fine, occorre menzionare anche la realizzazione di un opuscolo in cui i genitori raccontano «con i loro occhi» il proprio figlio e lo presentano al mondo.

⁹ Negli anni Sessanta, in ambito linguistico, Jakobson (1966) aveva identificato sei funzioni relative all'utilizzo del linguaggio: referenziale, emotiva, conativa, fatica, poetica e metalinguistica. Più recentemente Della Casa (1985) ha descritto tre funzioni riferite agli scopi con cui viene utilizzata la musica: del *dire*, riferita agli aspetti informativi e discorsivi del linguaggio sonoro; del *fare*, quando la musica è mediatrice di azioni; del *sentire*, quando è regolatrice di stati emotivi. Nell'attività qui descritta ci si riferisce soprattutto alle funzioni del *dire*.

¹⁰ M. Scardovelli, *Musicoterapia con il grave insufficiente mentale*, Genova, Coop 77, 1986.

è stata favorita e stimolata la relazione con Cinzia, la cui unica possibilità di comunicazione è rappresentata proprio dall'utilizzo del dialogo sonoro.¹¹ Per agevolare lo sviluppo della comunicazione non verbale, e dunque l'inclusione di Cinzia nel gruppo classe, si è iniziato dall'imitazione, con la voce, dei suoni ambientali. Si tratta di un'attività che il bambino svolge per conto suo fin dalla prima infanzia, nei momenti di gioco, e che rappresenta un modo di appropriarsi della realtà e immedesimarsi nei fenomeni che lo interessano. Proprio lo spazio che il bambino dedica all'imitazione dei suoni ambientali sottolinea l'importanza che il suono riveste nella strutturazione della sua personale realtà.

Questi incontri di dialogo sonoro hanno dimostrato come lo sviluppo di una modalità alternativa di comunicazione possa effettivamente facilitare l'integrazione di una bambina disabile nel gruppo classe, stimolando la socializzazione e concretizzando nei fatti l'appartenenza al gruppo, requisito indispensabile in una scuola inclusiva. Tali incontri hanno infatti permesso a Cinzia di sviluppare nuove strategie comunicative basate sull'uso di onomatopee e imitazioni dei diversi timbri prodotti dagli strumenti

musicali. Questi messaggi, densi di significati, sono stati presentati ai compagni che, dopo averli decodificati, hanno saputo rispondere in modo adeguato, creando delle toccanti sequenze comunicative attraverso le strategie della comunicazione non verbale.

Significative, a tale riguardo, le parole di Lécourt sulla possibilità della musica di delineare un percorso evolutivo che, da una dimensione relazionale prevalentemente fusionale (che lei ritrova nel canto monodico gregoriano, metafora di un'uguaglianza forzatamente imposta), giunge alla separazione e al confronto, così come evidenzerebbe la nascita della polifonia nella musica colta occidentale, testimone sonoro della ricchezza che scaturisce dall'incontro. «Contrariamente alla comunicazione verbale, dove non c'è posto che per una voce alla volta, la musica offre uno spazio gruppale di comunicazione: procura il particolare piacere dell'espressione simultanea».¹²

Non è difficile riconoscere, nelle esperienze di questo gruppo di bambini, delle buone prassi di integrazione declinate sul versante sonoro, mediante la creazione di uno spazio musicale caratterizzato dalla moltiplicazione delle voci, dalla presenza di diversi ritmi e melodie, dal libero sviluppo di tutti i parametri sonori, dalla compresenza di parole differenti, così come — testimonia la Lécourt — è avvenuto nella forma musicale polifonica per eccellenza, il mottetto, in cui la bellezza veniva perseguita e raggiunta addirittura mediante l'utilizzo contemporaneo di lingue differenti.

Alle storie musicate sono stati dedicati gli ultimi incontri, in cui i bambini sono stati chiamati a svolgere attività di sonorizzazione,¹³

¹¹ Nella sua accezione più banale tale espressione indica qualsiasi interazione tra persone mediante l'utilizzo del suono. In quest'esperienza si fa riferimento invece agli studi di Scardovelli (1986; 1992) sui comportamenti musicali e le sequenze interattive di bambini con gravi disabilità, che sarebbero governate anch'esse «da una grammatica e da una sintassi, cioè da una serie di regole generali e particolari, la cui conoscenza, comprensione e padronanza facilitano di molto l'instaurarsi di una comunicazione produttiva (cioè non stereotipata o confusiva)». Il problema maggiore consiste nell'individuazione del canale o dei canali privilegiati di comunicazione e nell'individuazione di elementi discreti con valore di «segnale» che, attraverso un congruo periodo di osservazione-ascolto del bambino, rendono possibile l'individuazione di alcune figure emergenti, spesso utilizzate in modo circolare e ripetitivo, suscettibili però di evolvere ed acquisire significato relazionale.

¹² E. Lécourt, *Musica e struttura psichica*. In G. Manarolo e M. Borghesi (a cura di), *Musica & Terapia. Quaderni italiani di musicoterapia*, Torino, Cosmopolis, 1998, p. 3.

¹³ Rientrano in tale categoria le diverse attività di esplorazione, ricerca e interpretazione delle potenzialità espressivo-musicali presenti in un testo.

attribuendo determinati suoni e rumori ad ambienti, personaggi e azioni ricorrenti nelle favole e accompagnando l'attività musicale anche con momenti di drammatizzazione. Il fine di queste attività è stato quello di sostenere per Cinzia un percorso di continuità educativa verticale, radicato nella lettura e condivisione del Piano Educativo Individualizzato relativo alla scuola dell'infanzia, con l'intento di proseguire il cammino precedentemente avviato.

Dalla lettura di questo documento emerge come dato significativo che una buona relazione con la bambina poteva essere avviata e sostenuta principalmente attraverso il canale uditivo, grazie alla ricchezza dell'elemento sonoro-musicale. Un altro tratto caratteristico di Cinzia era rappresentato dalla grande predilezione verso il racconto di fiabe e favole per l'infanzia. Per questi motivi, soprattutto, si è cercato di unire suono e fiaba nella realizzazione di storie musicate, come conclusione del progetto di animazione musicale finalizzato allo sviluppo della comunicazione non verbale, al miglioramento del processo di integrazione-inclusione e alla garanzia della continuità educativa per Cinzia.

Conclusioni

Durante il percorso svolto in classe l'elemento sonoro-musicale si è qualificato come strumento ponte tra la scuola dell'infanzia e la scuola primaria, per favorire la conoscenza del nuovo ambiente da parte della bambina e promuovere la comunicazione con le nuove figure scolastiche, caratteristica irrinunciabile per il raggiungimento degli obiettivi previsti dal progetto.

La continuità verticale è stata garantita dall'oggetto stesso del progetto, l'elemento sonoro-musicale, già ampiamente utilizzato nella scuola dell'infanzia unitamente alla narrazione di fiabe e favole classiche. Quella

orizzontale, invece, è stata favorita dalla costante collaborazione tra le insegnanti coinvolte nell'esperienza e la famiglia della bambina, sempre molto disponibile a fornire informazioni e a supportare fattivamente il percorso compiuto da Cinzia in classe. Inoltre, rivolgendosi alle altre figure educative extra-scolastiche che operano con la bambina, quali la logopedista e la neuropsichiatra del Servizio Sanitario Nazionale, è stato possibile realizzare una rete di sostegni estesa oltre le pareti scolastiche e coinvolta nel medesimo progetto, pur nella specificità dei rispettivi ruoli.

Per la valutazione del progetto è stata condotta un'analisi osservativa, indicata negli Orientamenti¹⁴ e nelle più recenti Indicazioni Nazionali per il Curricolo, come «strumento essenziale per condurre la verifica della validità e dell'adeguatezza del processo educativo». Ad essa è stata affiancata la somministrazione di un questionario, compilato dall'insegnante di sostegno, dalla docente dell'area espressivo-musicale, così come da tutte le insegnanti di classe. Tale strumento ha confermato le osservazioni condotte inerenti il miglioramento della qualità dell'integrazione-inclusione dell'alunna disabile nella classe, tra il momento iniziale del progetto e la sua conclusione, insieme all'importanza di condividere, tra docenti di ordini scolastici differenti, strumenti di conoscenza e valorizzazione delle risorse di tutti gli alunni, specie di quelli in situazione di maggiore difficoltà.

L'ipotesi che abbiamo sostenuto è che l'elemento sonoro-musicale, da noi individuato come mezzo per favorire la continuità educativa, possa rappresentare allo stesso tempo uno strumento efficace per la creazione di una scuola inclusiva. L'esperienza realizzata all'interno di un contesto progettuale artico-

¹⁴ Decreto Ministeriale 139/1991, *Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali*, «Gazzetta Ufficiale», 15 giugno 1991.

lato e aperto all'extrascuola ha indicato, per mezzo dell'analisi osservativa, alcune chiavi di lettura significative che è qui utile richiamare.

È emerso, innanzitutto, che le attività musicali proposte in risposta ai bisogni rilevati e alle numerose difficoltà della bambina disabile (legate al deficit visivo, alla mancanza del linguaggio verbale e all'impossibilità motoria) hanno valorizzato la presenza di Cinzia nel gruppo classe, coinvolgendola attivamente e affidandole compiti stimolanti che hanno favorito in lei lo sviluppo di una buona autostima. Inoltre, durante gli incontri, la bambina ha sviluppato la capacità di rimanere serenamente nel gruppo, accettando l'aiuto dei compagni quando necessario ed evitando il rischio di un isolamento forzato. Allo stesso modo non si sono verificati momenti in cui l'alunna non sia stata accettata dai compagni, i quali anzi hanno maturato una sempre maggiore attenzione nei suoi confronti, soprattutto in relazione agli aiuti indispensabili per poter svolgere i compiti a lei affidati.

Nonostante queste riflessioni nascano dalla rilettura di un unico progetto riteniamo possibile ipotizzare e auspicare un'applicazione che superi i confini di tale esperienza, data la sua riproducibilità anche in altri contesti. Un simile progetto di animazione musicale potrebbe infatti caratterizzarsi anche altrove come opportunità per favorire la continuità nella costruzione del progetto di vita e lo sviluppo di una scuola realmente inclusiva.

Bibliografia

- Albanesi E. (2002), *Musicoterapia e integrazione scolastica*, «Musica Et Terapia», vol. 2, n. 6, luglio 2002, pp. 15-19.
- Borghesi M. e Strobino E. (2002), *Musicoterapia a scuola*, «Musica Et Terapia», vol. 2, n. 6, luglio 2002, pp. 7-14.
- Bräm T. (2008), *Il far musica: pedagogia in azione*. In G. La Face Bianconi e F. Frabboni (a cura di), *Educazione musicale e formazione*, Milano, FrancoAngeli.
- Chiappetta L. (2008), *Musicoterapia per l'integrazione. Metodologie didattiche e procedure valutative*, Milano, FrancoAngeli.
- Della Casa M. (1985), *Educazione musicale e curricolo*, Bologna, Zanichelli.
- Di Franco G. (1998), *La voce come mezzo di comunicazione non verbale*. In G. Manarolo e M. Borghesi (a cura di), *Musica & Terapia. Quaderni italiani di musicoterapia*, Torino, Cosmopolis, pp. 93-99.
- Jakobson R. (1998), *Saggi di linguistica generale*, Milano, Feltrinelli.
- Lécourt E. (1998), *Musica e struttura psichica*. In G. Manarolo e M. Borghesi (a cura di), *Musica & Terapia. Quaderni italiani di musicoterapia*, Torino, Cosmopolis, pp. 2-5.
- Minella S. (2002), *L'educazione musicale come momento di integrazione*, «Musica Et Terapia», vol. 2, n. 6, luglio 2002, pp. 29-35.
- Postacchini P.L., Ricciotti A. e Borghesi M. (1997), *Lineamenti di musicoterapia*, Roma, Carocci.
- Scardovelli M. (1986), *Musicoterapia con il grave insufficiente mentale*, Genova, Coop 77.
- Scardovelli M. (1992), *Il dialogo sonoro*, Bologna, Cappelli.

Summary

This article describes a musical animation course adopted in a first class at primary school. The course was based on the use of the musical-sound element as a means of communication and expression in its own right and aimed to ensure a multi-disabled girl received the two fundamental rights of integration and continuous education during the delicate change from infants school to primary school.

The opportunity to experiment with non-verbal relationships among classmates led to the development of intra- and interpersonal skills, stimulating socialisation and co-operation processes, facilitating the acquisition of knowledge tools and supporting the sense of belonging to the learning community, which are essential objectives in a truly inclusive school.