

La musica come esperienza originale nell'approccio alle emozioni e al dialogo con i bambini autistici

Manuela Smario*

Abstract

L'integrazione di un bambino disabile nella scuola di tutti è un percorso difficile che mette in gioco numerose variabili, come la capacità di sperimentare nuove strategie.

L'esperienza descritta in questo articolo, che si caratterizza soprattutto per l'aspetto di difficile gestione delle situazioni problematiche che si sono manifestate nel percorso finalizzato a integrare una ragazzina autistica nella scuola primaria, ha previsto il ricorso alla musica come strumento per veicolare emozioni, ma anche come possibilità comunicativa da utilizzare prima con l'adulto esperto e poi con i compagni.

In questo particolare tipo di approccio, l'improvvisazione cede il passo al ritmo, l'adulto conosce le risposte e diviene l'interlocutore privilegiato che saprà riproporre il gioco al gruppo dei pari.

Il bambino autistico si muove all'interno della società in modo apparentemente distaccato, passivo o indifferente agli stimoli provenienti dall'ambiente.

Leo Kanner, pediatra americano d'origine tedesca, per primo nel 1943 rese noti i risultati di una ricerca in cui erano descritti 11 casi

di autismo infantile, che presentavano una sintomatologia molto particolare.

Caratteristica comune di questi soggetti era l'incapacità di instaurare un rapporto con l'ambiente nei modi consueti rispetto all'età: venivano descritti dai genitori come bambini che amavano stare da soli e spesso erano portati dal medico per sospetti di sordità.

Due terzi di questi bambini avevano acquisito il linguaggio, che non veniva però utilizzato per comunicare con gli altri in modo adeguato; i bambini che riuscivano ad apprendere la comunicazione verbale

* Insegnante di sostegno presso la scuola primaria, collabora con la Facoltà di Scienze della Formazione di Torino, conducendo laboratori di Pedagogia Speciale e Didattica Speciale nell'ambito del corso di Specializzazione al sostegno.

risultavano spesso ecolalici e manifestavano la tendenza a effettuare l'inversione pronominale.

Kanner parla inoltre di *sameness*, una caratteristica per cui questi bambini dimostravano un'ossessione per il mantenimento dell'immutabilità degli ambienti e delle abitudini.

Con gli anni si è scoperto che il bambino autistico vive la realtà che lo circonda come caratterizzata da una miriade di stimoli inattesi, slegati tra loro, sempre sconosciuti: mantenere gli ambienti e gli oggetti ossessivamente inalterati va interpretato come il tentativo di muoversi in un contesto prevedibile.

A livello cognitivo i bambini descritti da Kanner presentavano abilità specifiche legate a campi ristretti, che molto spesso riguardavano rappresentazioni grafiche, calcolo, struttura delle parole. Queste abilità, che si manifestavano attraverso stereotipie, venivano ripetute all'infinito e davano al soggetto capacità anche al di sopra della media, ma si dimostravano inutili per acquisire nuove autonomie.¹

Nel 1944, l'austriaco Hans Asperger individuò una psicopatologia autistica, descrivendo casi del tutto simili a quelli proposti da Kanner, con la sola differenza che i bambini da lui esaminati apparivano in grado di utilizzare in misura maggiore il linguaggio.

L'autismo, caratterizzato da una condizione di ritiro sociale e di evitamento, rientra nelle psicosi infantili e secondo Lorna Wing, ricercatrice londinese presso la Social Psychiatry Research Unit, indica tutte le condizioni in cui il bambino si comporta sempre o quasi sempre in modi estremamente strani

o imprevedibili, anche tenendo conto della sua età e del livello intellettuale.²

Sempre secondo l'autrice, molti bambini diversamente abili si comportano in modo singolare rispetto alla loro età cronologica, ma comprensibile, se è chiaro che hanno un ritardo nello sviluppo intellettuale: perciò non vengono chiamati psicotici.

In altri casi, invece, ci sono bambini che hanno un atteggiamento insolito, qualsiasi sia il loro livello cognitivo e, quando questo comportamento strano è continuo, possono essere chiamati psicotici. Quindi, il termine *psicosi infantile* si riferisce a molti diversi schemi di comportamento, di cui l'autismo infantile precoce è un esempio, forse il più comune.

L'autismo si caratterizza inoltre per il fatto che quello che comunemente si considera un ritardo dello sviluppo, rispetto a un'ipotetica tabella di apprendimenti di abilità cognitive, in realtà si manifesta come uno sviluppo che è avvenuto in modo graduale, ma che ha seguito strade diverse. Per questo, potrebbe anche non esserci un divario tra l'età cronologica e l'effettiva competenza acquisita.

Le attuali definizioni di autismo, pur riflettendo ancora in parte le teorie di Kanner, si avvalgono di una migliore conoscenza del sistema di relazioni del bambino e della teoria della mente.

Uta Frith, professoressa all'Institute of Cognitive Neuroscience dell'University College di Londra, autorevole studiosa nota per le sue ricerche sulle difficoltà di apprendimento e dislessia ed esperta della *Teoria della mente*, osserva che l'autismo è un'entità riconoscibile non solo per l'insieme delle caratteristiche

¹ Cfr. G.M. Arduino e M. Zappella, *Autismo e psicosi infantili. Un itinerario attraverso definizioni, classificazioni, teorie, terapie e altre informazioni*, Assessorato alla Sanità e Regione Piemonte, 2000.

² Cfr. L. Wing, *I bambini autistici, una guida per i genitori*, Roma, Armando, 1986, pp. 13-14; Id., *Autistic children. A guide for parents*, London, Constable & Co Ltd, 1971.

cliniche, ma anche perché segue un tipico decorso temporale.

Uno dei punti più importanti è che l'autismo è un disturbo evolutivo. Ciò significa che tutto lo sviluppo, dall'infanzia in poi, ne sarà influenzato; se un disturbo si manifesta una volta completato lo sviluppo delle varie capacità, l'aspettativa comune rispetto alla disabilità riguarnerà una caduta, forse una regressione o un deterioramento progressivo, ma sempre sotto forma delle abilità consolidate in precedenza. Quando ci troviamo di fronte a un disturbo evolutivo molto precoce, tutto il processo di costruzione delle esperienze ne risulta colpito.³

Studi americani condotti da Peter Hobson attraverso le *Matrici di Raven* hanno dimostrato che il disturbo autistico si manifesta attraverso un'incapacità ad accoppiare le immagini di emozioni con gli stimoli che potrebbero produrle. Uta Frith ipotizza che tale incapacità (che risulta indipendente dalle capacità intellettive generali) trovi una risposta nella concezione inadeguata degli stati mentali.

Visto in questa prospettiva, il disturbo del riconoscimento delle emozioni può essere considerato parte di un deficit cognitivo più generale: il riconoscimento degli stati mentali. Esso può comunemente essere inteso come mancanza di *empatia*, che ci permette di comprendere gli stati d'animo altrui, ci fornisce le informazioni che vanno al di là di quelle espresse verbalmente: un disagio, un doppio-senso, una sfumatura ironica, ecc.

Il bambino autistico non è in grado di comprendere il linguaggio comune se non nel suo significato più immediato e funzionale: alla domanda «Mi puoi passare il sale?», la risposta sarà magari «Sì!», senza che però il sale venga effettivamente offerto; infatti la

domanda significa letteralmente: «Sei nella condizione di porgermi il sale?». A questo il bambino risponde e non a ciò che normalmente sottintendiamo e cioè: «Mi porgi il sale?».

Il bambino autistico apparirebbe quindi come un soggetto completamente estraneo al contesto in cui si trova, impermeabile alle emozioni, incapace di leggere gli stati d'animo di chi lo circonda... La relazione quotidiana e costante con un bambino autistico che conosca l'ambiente e lo condivida da un certo periodo di tempo (come accade con una frequenza regolare a scuola), invece, ci permette di osservare che esiste la capacità di manifestare gioia attraverso il gioco, l'ascolto della musica, la lotta: l'espressione dei sentimenti ha delle risposte adeguate. Quello che sorprende in questi soggetti è l'incapacità di mostrare interesse diretto per le emozioni altrui.

L'utilizzo della musica a scopo terapeutico con i soggetti autistici

La musica sembra far breccia nelle emozioni di alcuni ragazzini autistici, che prediligono questa attività e spesso chiedono che diventi il momento di «decompressione» necessario dopo lo svolgimento di attività impegnative.

Secondo Scardovelli (1989), la musicoterapia è come uno strumento, un modo di osservare, ascoltare, percepire, di agire all'interno di una relazione, al fine di facilitare il processo di comunicazione interpersonale.

L'esperienza con il suono ricopre un ruolo fondamentale durante lo sviluppo del bambino: voci, rumori e suoni sono la realtà che il neonato vive; nell'utero materno il battito del cuore della mamma e suoni ovattati fanno da mediatori con la realtà esterna.

Fin dalla primissima infanzia il bambino impara a produrre suoni con il proprio corpo, batte le mani, gli oggetti, emette suoni e bal-

³ Cfr. U. Frith, *L'autismo. Spiegazione di un enigma*, Bari, Laterza, 1996.

bettii, richiama l'attenzione degli adulti, pone le basi per lo sviluppo del linguaggio.

Il suono, inoltre, predispone all'ascolto: saper ascoltare non dipende solo da una buona capacità uditiva, ma anche dalla qualità della relazione con gli altri.

Il bambino autistico in alcuni momenti appare sordo agli stimoli: ciò non significa che non senta, ma semplicemente che i suoni che lo circondano non arrivano a stimolare la sua voglia di comprenderli. Ricorrere alla musica a scopo terapeutico significa cogliere e saper rispondere adeguatamente agli aspetti temporali-ritmici, agli aspetti energetici e a quelli logico-cognitivi, individuabili in qualsiasi comportamento cognitivo.⁴

La comprensione delle emozioni e delle espressioni che gli individui utilizzano per esprimerle trova la giusta collocazione anche nell'apprendimento di forme comunicative non verbali, che permettano al bambino di ricercare nuove strategie di interazione.

Studi compiuti su bambini a cui sono state mostrate immagini con espressioni legate a gesti strumentali, del tipo: «zitto» con il dito indice appoggiato alle labbra, oppure «vieni», «vai via» accompagnato da gesti della mano, hanno evidenziato una buona capacità di comprensione.

La comprensione del linguaggio gestuale sembra invece annullarsi quando si utilizzano gesti espressivi oppure durante comunicazioni intenzionali complesse: è quello che si verifica quando, ad esempio, assumiamo un'espressione di imbarazzo di fronte a una situazione difficile.

Il gesto espressivo, quindi, non è uno strumento di comunicazione immediato perché è legato allo stato della mente, trasmette un

sentimento, necessita di empatia per essere decifrato.⁵

Agire con la musica implica il passaggio attraverso stati emozionali diversi; in questo contesto ciascun bambino può essere ascoltato e valorizzato, anche quando non utilizza le parole come veicolo di comunicazione.

La scuola, che deve assolvere al difficile compito di favorire la socializzazione di bambini, i quali, al di fuori di questo sistema probabilmente non troverebbero situazioni relazionali così ampie, si pone come microsistema di interazioni, all'interno delle quali il bambino impara a gestire le proprie capacità ed emozioni. È il luogo in cui bambini e educatori si mettono in gioco per costruire un percorso di crescita e apprendimenti.

Quando accogliamo nella scuola bambini con difficoltà che investono la capacità di relazione, si presenta agli insegnanti l'occasione per attivare nuove strategie di lavoro, per esplorare nuovi orizzonti didattici.

La scuola, pertanto, rappresenta il luogo naturale per l'adozione da parte del bambino autistico di strategie utili alla conquista graduale dell'autotutela e dell'autostima, attraverso la possibilità, che gli viene offerta, di tentare di instaurare nuovi legami attraverso il rapporto quotidiano con i pari e con gli adulti.

La musica come percorso di integrazione all'interno di una classe seconda

Nella nostra esperienza scolastica di integrazione abbiamo attivato un percorso individualizzato di approccio alla musica con Martina, un'allieva affetta da autismo che

⁴ Cfr. M. Scardovelli (1989), *La musicoterapia come strumento facilitatore della comunicazione*. In AA.VV., *Musicoterapia e Turbe psichiche (atti del Convegno)*, Genova, Corigraf, 1991.

⁵ Cfr. U. Frith, *L'autismo. Spiegazione di un enigma*, op. cit.

frequentava la seconda classe della scuola primaria.

Martina, inserita fin dalla classe prima, aveva manifestato un atteggiamento fortemente oppositivo nei confronti della vita scolastica, che veniva meno solo durante lo svolgimento di attività rigidamente strutturate.

Volevamo proporre un'attività piacevole finalizzata al conseguimento di armonia emozionale, che seguisse però inizialmente un percorso individuale e che, una volta raggiunti gli obiettivi di comprensione e conoscenza dell'attività, fosse poi esteso a tutta la classe. Lavorare con la musica può portare allo sviluppo di una competenza musicale come forma autonoma di intelligenza.

Secondo Gardner ciascun individuo non si caratterizza per un determinato grado di intelligenza generale o *fattore «g»* (presupposto che si basa sull'esistenza di un fattore unitario, misurabile tramite il QI), ma per un numero variabile di facoltà relativamente indipendenti tra loro, che si identificano come sette differenti tipologie di intelligenza.

Gardner sostiene che la maggior parte degli studi sull'intelligenza si focalizzano sulla combinazione tra intelligenza linguistica e logica, tralasciando quella spaziale, corporeo-cinestetica, musicale, intra e interpersonale. Ogni individuo possiede, secondo l'autore, un profilo intellettuale caratteristico e unico (non esistono due persone al mondo — neppure i gemelli — che si caratterizzino per lo stesso profilo): pur disponendo di tutte le intelligenze, l'influenza di tipo genetico e l'aspetto esperienziale creano specifiche aree di forza e di debolezza.⁶

Nell'autismo la sollecitazione delle esperienze legate alla musica, la cui competenza è

a carico del lobo temporale destro, stimolerebbe anche la competenza del linguaggio verbale e della comprensione razionale (funzioni che risultano entrambe difficoltose), mettendo in atto procedimenti congrui di insegnamento e finendo con l'interessare anche l'emisfero sinistro. Secondo Gardner tutti possono sviluppare le diverse intelligenze, se messi nelle condizioni appropriate di incoraggiamento, stimolo e istruzione.

L'intelligenza musicale, in particolare, riguarda la capacità di percepire e discriminare forme musicali, suoni, timbri e ritmi, oltre che la sensibilità di trasformarli e usarli come forma di espressione creativa.

Lo stesso autore, citando il cosiddetto *effetto Mozart*,⁷ ipotizza di poter rielaborare la relazione tra intelligenza musicale e intelligenza spaziale (capacità di percepire il mondo attraverso sensibilità visivo-spaziali legate al colore, alla linea, alla forma).

Nell'attuare il nostro progetto abbiamo pertanto individuato un insegnante che collabora da diversi anni con le varie classi della nostra scuola, attraverso un programma di educazione ritmica, legato al movimento, alla pulsazione e alla simbolizzazione del suono.

La sua disponibilità è stata immediata poiché ha maturato una notevole esperienza di educazione al suono con bambini diversamente abili. Dopo aver organizzato un gruppo tecnico, abbiamo messo a punto gli estremi della collaborazione e gli obiettivi dell'intervento:

⁶ Cfr. H. Gardner, *La teoria delle intelligenze multiple a distanza di vent'anni*, Atti del Congresso di Chicago 21/04/2003, trad. it. a cura di A. Reffieuna, IRRE Piemonte.

⁷ *L'effetto Mozart* è stato messo in evidenza da uno studio del 1993 (Shaw, Ky e Rauscher) condotto su un gruppo di 36 studenti universitari che, dopo aver ascoltato per 10 minuti una sonata di Mozart, evidenziavano un aumento di circa 8-9 punti di QI relativamente all'intelligenza spazio-temporale e questo effetto permaneva per circa 15 minuti. Questo potrebbe essere spiegato con l'attivazione di un maggior livello di attenzione.

- imparare ad ascoltare se stessi, il proprio corpo e le proprie emozioni;
- stimolare la capacità di ascolto e attenzione;
- imparare a discriminare alcuni tipi di suoni;
- riconoscere il rapporto suono-silenzio;
- riconoscere il rapporto suono-movimento;
- percepire messaggi ritmico-sonori e provare a riprodurli;
- acquisire la capacità di eseguire semplici giochi ritmici d'insieme, attraverso la voce, i gesti-suono (battere le mani su un piano), con strumenti a percussione;
- acquisire la capacità di eseguire un gioco cantato accompagnandosi con gesti-suono;
- imparare a riconoscere ed esprimere le proprie emozioni;
- accrescere la fiducia in se stessi e l'auto-stima;
- migliorare le relazioni con gli altri e la socializzazione.

L'educazione al suono può essere pensata come tecnica ed esperienza per tutti: aiuta infatti ad ampliare il proprio spazio espressivo, usando il corpo e le emozioni, e permette di ottenere benessere e armonia; si realizza nel dialogo tra l'educatore e il bambino, e tra i bambini stessi, nella comunicazione e nella relazione.

Essendo una forma di dialogo non può essere programmata completamente in anticipo nel suo percorso, ma deve basarsi sulla reciprocità e sulla condivisione dell'esperienza.

Nel lavoro con i bambini autistici, liberare le emozioni e tradurle in suoni, dando voce a sensazioni a volte sconosciute, può diventare un forte veicolo di comunicazione che coinvolge sia il bambino che gli educatori.

In una prima fase della nostra attività, avevamo organizzato incontri individuali con la presenza dell'insegnante di sostegno e

del maestro di musica; utilizzavamo un'aula predisposta con diversi strumenti musicali messi a disposizione di Martina, un grande tappeto e un lettore cd.

Tuttavia, l'ambiente nuovo, le persone la cui funzione in quel contesto non era chiara, gli oggetti predisposti generavano crisi opposte abbastanza violente, che vanificavano ogni tentativo di collaborazione. Dopo diversi tentativi falliti, abbiamo pensato di provare a seguire, per brevi momenti, le lezioni che il maestro conduceva nelle classi, in modo che risultasse chiaro quale era il suo ruolo nella scuola.

All'interno di un gruppo classe, seppure diverso dal suo, Martina mostrava di gradire l'attività che il maestro proponeva a tutti i bambini. Il bambino autistico, infatti, proprio a causa della compromissione delle abilità legate all'interazione e alla comunicazione, oppone una tenace resistenza ai cambiamenti: trova la vita di tutti i giorni confusa e spaventosa, ricerca la sicurezza nella prevedibilità che alimenta attraverso una serie di attività ristrette e ripetitive.

Il supporto deve basarsi sull'articolazione di una struttura esterna, la cui organizzazione renda lo svolgimento delle attività quotidiane chiaramente comprensibili.

L'aspetto più difficile consiste nel fatto che è necessario comprendere quale sia il tipo di percezione della realtà che ha il soggetto autistico: non sempre il bambino percepisce tutti gli elementi che lo circondano come un insieme omogeneo, ma è abbastanza probabile che vengano colti solo gli elementi più rilevanti.

È necessario sottolineare che questo insegnante utilizza una metodologia originale e accattivante sia per quanto riguarda gli strumenti — tamburi africani, strumenti della pioggia, ecc. —, sia per la musica che propone — del tipo *blues*, *new age* e musica etnica in genere.

Dopo che Martina ha imparato a conoscere il contesto di lavoro, abbiamo iniziato l'attività individualizzata vera e propria, ripartendo da dove l'avevamo lasciata.

Durante questi incontri il maestro ha alternato momenti di ascolto di musicalità (cercando di favorire quei generi musicali che sembravano fare breccia sulla piccola: di solito si trattava di musica molto dura come il *rock*), a momenti di attività partecipata in cui la bambina doveva ripetere semplici sequenze di ritmi.

Ancora una volta la conoscenza della bimba e l'esperienza didattica ci hanno dato una mano: non era sufficiente che lei ascoltasse un ritmo, per poi ripeterlo, ma diventava necessario illustrarlo attraverso dei pallini colorati, che abbiamo disegnato su fogli bianchi.

Ad esempio, la sequenza rappresentata nella figura 1 significa tre colpi consecutivi sul tamburo, un tempo *zitto*, in cui la bimba porta l'indice sulle labbra, di nuovo un colpo sul tamburo. Quest'attività ha lo scopo di creare momenti di attenzione condivisa e soprattutto tende ad aumentare in modo progressivo i tempi di attenzione attraverso un'attività stimolante e divertente. Naturalmente si è reso necessario preparare in anticipo le varie cartelle contenenti le sequenze di ritmi, aumentando progressivamente la difficoltà e la durata.

Il bambino autistico diventa il «soggetto» della relazione interpersonale con l'insegnante: i suoi atteggiamenti, comportamenti,

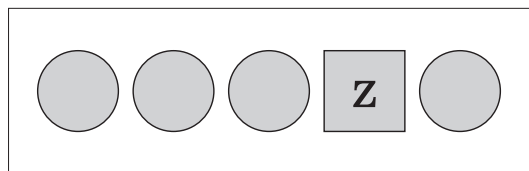


Fig. 1 Esempio di sequenza musicale.

modi di essere e di porsi sono congruenti con le sue esperienze e con i suoi vissuti. Grazie alla capacità dell'insegnante, si introducono all'interno delle stesse stereotipie che caratterizzano i comportamenti del bambino autistico, una dinamica e una successione temporale. Il gesto ripetuto ossessivamente dal bambino diventa lo stimolo per creare un ritmo: con l'aiuto dell'adulto, attraverso il gioco, il bambino impara che può controllarlo.

Lo scopo dell'improvvisazione musicale, altra caratteristica dell'attività, è invece quello di leggere l'emozione, trasformandola o favorendola.

Tutto questo lavoro ha avuto lo scopo di trasferire le medesime esperienze, svolte in modo individualizzato, a tutto il contesto della classe: la musica diventa la voce, i ritmi diventano il dialogo tra le parti, ciascun bambino impara ad ascoltare, attendere il proprio turno.

La fase finale si è svolta all'interno della classe: il maestro ha riproposto gradualmente a tutti i compagni i ritmi precedentemente appresi.

Si trattava di giochi di domanda/risposta in cui lui forniva una strofa cantata o ritmata e i bambini dovevano ripeterla o rispondere con un'altra strofa indicata. Martina naturalmente conosceva già il gioco, avendo ripetuto molte volte la procedura: ritrovare una situazione nota, sebbene in un contesto diverso, fornisce i punti di riferimento, la cornice in cui si svolgono i giochi.

I tempi di risposta si accorciano, allineandosi con quelli dei compagni, grazie all'allenamento acquisito durante la prima fase, migliorano la partecipazione, la motivazione, l'autostima, ecc. Quindi, un po' per volta, si prova a improvvisare, lasciando spazio alle emozioni e intanto il bambino autistico si concentra su ciò che egli stesso prova, seguendo l'esempio dei compagni.

L'educazione musicale, proposta in questo modo, diventa un'attività con ricadute trasversali sulle capacità di attenzione, di concentrazione, di comunicazione, di fiducia in sé e nelle proprie potenzialità.

Bibliografia

- Arduino G.M. e Zappella M. (2000), *Autismo e psicosi infantili. Un itinerario attraverso definizioni, classificazioni, teorie, terapie, e altre informazioni*, Assessorato alla Sanità e Regione Piemonte.
- Frith U. (1989), *Autism. Explaining the Enigma*, Oxford, Blackwell, trad. it. *L'autismo. Spiegazione di un enigma*, Bari, Laterza, 1996.
- Gardner H. (2003), *La teoria delle intelligenze multiple a distanza di vent'anni*, Atti del Congresso annuale dell'AERA, Chicago 21/04/2003, trad. it. a cura di A. Reffieuna, IRRE Piemonte.

- Peeters T. (1992), *Autismo infantile. Orientamenti teorici e pratica educativa*, Roma, Phoenix, 1998.
- Scardovelli M. (1989), *La musicoterapia come strumento facilitatore della comunicazione*. In AA.VV., *Musicoterapia e Turbe psichiche (atti del Convegno)*, Genova, Corigraf, 1991.
- Shaw G., Ky K. e Rauscher F. (1993), *Mozart Spatial Reasoning*, «Nature», n. 365, p. 611.
- Wing L. (1971), *Autistic children. A guide for parents*, London, Constable & Co Ltd, trad. it. *I bambini autistici, una guida per i loro genitori*, Roma, Armando, 1986.

Sitografia

- www.alihandicap.org
www.alihandicap.ali/autismo
www.bdp.it/handitecno
www.educare.it
www.edscuola.com

Summary

The integration of a disabled child in an ordinary school is a difficult process that brings numerous variables into play, requiring a willingness to try new strategies.

This experience is characterised, above all, by the difficulty encountered in managing the succession of problem situations, in the endeavour to integrate an autistic girl in the primary school's programme and uses music as a vehicle of emotions, but also to provide communication opportunities, firstly to be used with the expert adult and then with the schoolmates.

Music, as a non-verbal communication form, carries the emotions: improvisation gives way to rhythm, the adult knows the answers and becomes the privileged contact person who will know how to repropose the game to the group of peers.