



Musicoterapia con il grave insufficiente mentale¹

di

Mauro Scardovelli

Coop 77 - 1986

PREFAZIONE

La musica, gli strumenti, il suono possono aiutarci nel tentativo di comunicare con un bambino gravemente ritardato? Possono facilitare la nostra relazione con lui? Possono rendere più gratificante e più felice il tempo e lo spazio del nostro incontro? Nel presente volume ho cercato di dare risposta a queste domande in base all'esperienza personale con bambini plurihandicappati gravi o gravissimi.

In particolare ho riportato i dati e il resoconto di una sperimentazione ministeriale, svolta in una scuola elementare speciale nella quale da alcuni anni, come gruppo di musicisti e ricercatori, conduciamo sedute di musicoterapia.

Punto di vista sistemico e approccio interattivo-cognitivista forniscono il quadro di riferimento teorico della ricerca. Su questa linea, nella prima parte del volume ho dedicato un certo spazio all'analisi del contesto istituzionale della sperimentazione, nella convinzione che il significato di esso – e quindi la possibilità di generalizzare alcuni suoi risultati – non può prescindere dalla comprensione delle condizioni umane e materiali in cui si è svolta. Importanza quindi non solo di considerare gli eventuali giochi sistemici in atto nel contesto, ma anche l'interazione dinamica delle “premesse epistemologiche” dei punti di vista dei partecipanti.

Nella seconda parte, l'interesse è centrato sulla relazione adulto-bambino all'interno delle sedute musicoterapeutiche.

L'analisi dei risultati, effettuata attraverso l'osservazione diretta, la discussione in gruppo, la revisione delle sedute videoregistrate e la comparazione dei relativi grafici – ottenuti con un'apparecchiatura elettronica appositamente progettata – consente un sia pur cauto ottimismo circa l'utilizzazione della musicoterapia anche con i soggetti più gravi. L'esperienza ci ha convinto che, anche nei casi di menomazioni più invalidanti, esiste sempre la possibilità di trovare un canale di comunicazione con il bambino, che può consentirci di interagire con lui e dar vita ad una relazione felice o meno infelice possibile.

Ma in che modo l'adulto può facilitare la comunicazione con il grave? Dall'analisi delle sedute più riuscite abbiamo cercato di capire che cosa realmente succede in tali situazioni, in che modo alcuni messaggi vengono recepiti ed altri vengono ignorati, quali

Note

¹ Il presente testo è stato scannerizzato dal libro originale, attualmente esaurito.

configurazioni assumono i segnali di ricezione dei messaggi, quali parametri di base, nel comportamento dell'operatore (livello di attivazione, tempo-ritmo, livello di organizzazione), facilitano o inibiscono la creazione di una trama relazionale empatica.

La nostra attuale concezione della musicoterapia, come pratica clinica, pedagogica, riabilitativa, è contenuta nella premessa al volume, nella quale ho dedicato un certo spazio anche alla storia del mio percorso formativo.

L'appendice riporta uno scritto di Piera Negri e Claudio Vangi, psicologi e facilitatori rogersiani, con i quali recentemente abbiamo avviato una collaborazione ed integrazione feconda dei nostri originariamente diversi punti di vista. Attualmente siamo impegnati nel corso di formazione alla musicoterapia, organizzato dall'IRRSAE Liguria. Il corso dura due anni, per un totale di 200 ore, ed è rivolto ad un numero limitato (ventiquattro in tutto) di insegnanti della scuola dell'obbligo. Analogo lavoro stiamo conducendo privatamente, con gruppi residenziali o con incontri settimanali. Lo scritto di Claudio ed Elena contiene una breve sintesi di tali esperienze.

Colgo l'occasione in questa sede per ringraziare tutte le persone che in questi anni ci hanno incoraggiato, stimolato o comunque considerato, anche attraverso critiche accese e vivaci.

Un particolare dovere di ringraziamento alla Direzione Didattica e al personale del Centro, che ci hanno consentito di entrare nel mondo dei "loro" bambini - ad osservare, ad ascoltare, ad agire praticamente - pur mancando spesso il tempo per un confronto più approfondito ed una reale comprensione reciproca. Dagli anni della sperimentazione, molte cose sono cambiate nel Centro: i locali stessi sono stati rinnovati e ristrutturati, l'organizzazione interna è più funzionale, i servizi sono più efficienti. Il clima stesso è più sereno. Forse oggi sarebbe più semplice per tutti ripetere l'esperienza di allora. Chissà!

Un ultimo avvertimento: i nomi dei bambini o le iniziali delle persone nominate nel testo, per ovvie ragioni, sono stati sostituiti.

PREMESSA

I

1) Gli antecedenti: l'improvvisazione musicale e i problemi di comunicazione.

Sono passati ormai diversi anni dal giorno in cui misi piede per la prima volta dentro il Centro "D.Isola". Musicista, laureato in giurisprudenza, di professione contrattista presso l'Università di Genova, non avevo ancora la minima esperienza con bambini gravemente ritardati. La lettura di qualche libro di psicologia e di musicoterapia erano indubbiamente credenziali alquanto misere per il compito che mi prefiggevo di affrontare: studiare l'efficacia terapeutico-riabilitativa della musica nei confronti dell'handicap psicorganico grave.

E di fatto, il mio interesse per questo tipo di problemi era cosa recente.

In quegli anni avevo ripreso l'attività musicale precedentemente interrotta, decisione indirettamente conseguita da un'analisi personale, che mi aveva consentito di ottenere maggiore chiarezza sulle ragioni sottostanti alle mie scelte di vita.

In breve, da bambino avevo sempre sognato di fare il musicista. A quattro anni avevo iniziato a studiare il pianoforte, e a undici anni il violoncello, sotto la guida di un maestro di grandissimo livello. Di lui ricordo soprattutto l'estrema sensibilità e competenza. Concertista di valore, anche nell'insegnamento metteva tutto se stesso, con una serietà e dedizione che ne facevano quasi un uomo d'altri tempi. Il rapporto con il mio maestro influenzò profondamente il mio modo di pensare la musica e la mia futura carriera. E già da giovanissimo conobbi l'estasi di un contatto ideale con un pubblico. Non avevo dubbi: volevo fare il concertista, per ripetere e amplificare l'estremo piacere che già avevo provato in una comunicazione profonda attraverso la musica. Ero ormai vicino al diploma quando, terminata la maturità classica, mi iscrissi alla facoltà di giurisprudenza.

Iniziai l'università perchè, su insistenza dei parenti, volevo ottenere anche una laurea, e, d'altra parte, ciò mi consentiva di continuare a frequentare l'ambiente dei miei amici del liceo. Come studente di musica, infatti, mi sentivo troppo isolato. Procedere solo per quella strada avrebbe significato tagliare i ponti con tutto un mondo di amicizie e di cultura cui mi sentivo profondamente legato. Ma fu una scelta sbagliata, che mi impegnò assai di più di quanto non avessi preveduto.

E così la prematura morte del mio maestro, avvenuta proprio in quell'epoca, determinò in me una grossa crisi di sconforto, cui seguì l'abbandono del violoncello.

La ferita non si rimarginò più. Ricordo che non riuscivo più a credere veramente in quello che stavo facendo. Esame dopo esame, giorno dopo giorno, giunsi faticosamente alla laurea, con risultati brillanti. Ma i complimenti della commissione non mi toccarono. E così procedetti come un automa verso i passi successivi della carriera giuridica di cui, in fondo, non mi interessava nulla. Accusavo disturbi psicosomatici, la vita mi appariva grigia, piena di stupidi problemi. Ricorsi anche all'aiuto di uno psichiatra, poi di un altro e di un altro ancora. Ma ne uscii con l'impressione che, dall'alto della loro competenza, non avessero capito assolutamente nulla di quanto mi stava succedendo. E le loro pillole non produssero certo effetti miracolosi.

Nel frattempo l'università mi aveva aperto, per così dire le braccia: vinsi alcune borse di studio e, successivamente, divenni contrattista. Ma l'insoddisfazione e l'aggravarsi dei disturbi psicosomatici mi decisero a ricorrere ad un analista. Come ho accennato, questa

fu una scelta determinante, che mi permise di far luce nel groviglio dei miei sentimenti e delle mie motivazioni profonde. Potei così rielaborare il lutto conseguente all'abbondono della musica, ed iniziai in tal modo a riscoprire nuovi possibili percorsi. Compresi in gran parte il modo in cui io stesso avevo costruito la gabbia entro cui mi sentivo prigioniero. Smisi di autocommiserarmi e mi aprii a nuove decisioni.

Da sei anni non toccavo più il violoncello. Il solo pensiero di riprenderlo in mano mi aveva fatto soffrire in passato, all'idea che, comunque, i sogni di allora erano perduti per sempre. Ma improvvisamente sentii che qualcosa avrei ancora potuto fare, e riuscii ad accettarne il rischio. Ebbi un incontro molto fortunato con un pianista giovanissimo, che possedeva uno studio di registrazione e che era tutto impegnato in esperimenti di avanguardia. All'inizio ne rimasi sconcertato ma, con il tempo, entrai nell'ordine di idee che non c'è un solo modo di fare musica, e che può valer la pena di esplorare territori sonori completamente nuovi, o comunque non famigliari. Poco dopo, con una flautista, che condivideva le nostre idee, mettemmo su un trio, specializzato in musica di improvvisazione. Tenemmo numerosi concerti in spazi riservati a manifestazioni di avanguardia (mostre, happening, performances), manifestazioni culturali o cicli di musica contemporanea.

Ebbene, fu proprio in quelle circostanze che mi scontrai, per la prima volta con la massima chiarezza, con problemi attinenti al processo di comunicazione, che costituirono il ponte di passaggio verso i miei futuri interessi.

Ci accadde spesso, infatti, di incontrare persone che dichiaravano apertamente di non capire il tipo di musica che facevamo: non era musica scritta, non era jazz, non era musica leggera o popolare, non si sapeva dove inquadrarla o etichettarla. Pertanto era musica che non si sapeva come ascoltare. Dal nostro punto di vista, ovviamente, le cose stavano in modo diverso. Avevamo ben chiaro che il nostro progetto aveva un senso, ci divertivamo a suonare assieme e avevamo trovato conferme e incoraggiamenti in sede specialistica e di avanguardia. Sarebbe quindi stato abbastanza facile continuare per la propria strada, sentendosi accomunati al destino di quasi tutti coloro che propongono al pubblico cose nuove. Personalmente, però, non mi sentivo soddisfatto. Ero convinto che si dovesse e si potesse fare qualcosa per creare un canale di comunicazione con il pubblico.

Negli scritti di quel periodo sostenevo che l'improvvisazione è un fenomeno circolare, in cui sono coinvolti attivamente ascoltatori ed esecutori. Improvvisare significa semplicemente dar voce, attraverso la propria tecnica e competenza espressiva, a ciò che si sta vivendo nel qui ed ora, nel personale rapporto con gli altri musicisti e con il pubblico. Improvvisare significa mantenere il contatto con le proprie emozioni e tradurle direttamente in musica, senza mediazioni o diaframmi di tempo, spazio, scrittura. Apparentemente, se si è in possesso della tecnica necessaria, è la cosa più semplice del mondo, come respirare o camminare. Non ci sono passaggi difficili da studiare, partiture da analizzare, stili da rispettare. Quando le cose funzionano, le mani si muovono automaticamente sullo strumento e si diventa spettatori di se stessi mentre si sta costruendo, con il lavoro d'insieme, un brano musicale inedito, che non sarà mai ripetuto uguale e che rispecchia fedelmente la trama relazionale e il vissuto emotivo che accomunano pubblico e musicisti. Quando l'emozione prodotta dal contesto è sorretta ed amplificata dalla musica si esaurisce, il brano termina lasciando spazio al silenzio e ad un senso di appagamento, tanto più pieno ed intenso quanto più è stata ricca la comunicazione nella sala da concerto.

Ma spesso le cose non andavano proprio così! L'impatto con un pubblico nuovo non era sempre facile. Specie nella fase iniziale di un concerto si poteva avvertire che qualcosa non stava "girando per il verso giusto". Anche quando personalmente eravamo soddisfatti

della nostra performance, poteva accadere di non riuscire a sintonizzarsi con gli spettatori. Imparammo allora a coinvolgerli più attivamente, agendo direttamente sullo spazio. Non più palco separato dalla platea, ma musicisti al centro della sala, seduti vicino alle persone. Intervenimmo anche sulla luce: non più riflettori a distanza, ma luce calda, da salotto, come per una conversazione tra amici. E di conversazione infatti volevamo che si trattasse, partecipativa, confidenziale, quasi alla ricerca di un'avventura da vivere in comune, un'avventura conversazionale nel mondo dei suoni anziché della parola.

Questi accorgimenti indubbiamente ci aiutarono. Comprendemmo fino a che punto l'intervento sull'ambiente fisico potesse modificare la definizione di un contesto. Ma, sia pure sorretti da una buona dose di entusiasmo, avevamo ancora tanta strada da percorrere, prima di comprendere fino in fondo quanto la definizione di un contesto sia tributaria in primo luogo al proprio modo di essere.

2) L'incontro con Boris Porena. Pratica musicale di base e processi di comunicazione

E su questa strada ebbi la fortuna di fare un incontro d'eccezione. Mi trovavo a Roma, ed un amico pianista mi suggerì di parlare del nostro lavoro e dei nostri progetti con Boris Porena. Compositore di fama, egli era noto anche per lo spirito pionieristico con cui stava conducendo una sperimentazione nell'ambito dell'educazione musicale di base. Già dai suoi scritti di allora appariva chiaramente l'intenzione di rifondare la pratica pedagogica, con i bambini e con gli adulti, su nuove basi, rifiutando l'epistemologia dell'iperspecialismo, fino ad allora dominante in musica, ed accostandosi ad una visione relativistica, sistemica e democratica del fenomeno. Su questa linea, le sue ricerche sulla logica compositiva sottostante alla pratica musicale di base, svolta in contesti anche molto differenti, apparivano come il pretesto per uno studio più generale del funzionamento della mente e dei processi di comunicazione.

Telefonai a Porena, desideroso di conoscere il suo lavoro, e con la speranza di trarre utili suggerimenti per il nostro problema; ci accordammo per un appuntamento al conservatorio. Lo trovai nell'aula di composizione, circondato dagli allievi, ai quali mi presentò, introducendo subito il tema del nostro incontro: l'improvvisazione in musica. Mi invitò quindi ad eseguire qualcosa al pianoforte: un'esperienza comune avrebbe facilitato la nostra conoscenza e la discussione. Mi ritrovai così di fronte allo strumento ove, con naturalezza per me insospettata, riuscii a dar prova del nostro modo di intendere e fare improvvisazione.

3) Pluralità, circolarità, accettazione, non giudizio.

Terminato il brano, il maestro si rivolse agli allievi e li invitò ad analizzare ciò che avevano visto ed udito. L'analisi e la discussione che seguì fu un saggio magistrale di quello che in seguito imparai a riconoscere come flessibilità, circolarità, creatività, pluralità dei punti di vista, accettazione incondizionata, trasparenza, non giudizio, in altri termini come comunicazione produttiva all'interno di una trama relazionale empatica. Allora ero relativamente incompetente in campo psicologico, cioè non sapevo leggere e dare un nome alle situazioni in base alle teorie dalla cui conoscenza e padronanza pare si distingua uno psicologo da una persona comune, ma, come ogni persona comune, indipendentemente dal grado di acculturazione, ero competente a "sentire", a livello empatico ed affettivo, il clima relazionale e di gruppo.

Non potevo sbagliarmi! Dall'infanzia conoscevo il mondo dei musicisti. Appena si varca la soglia del professionismo (e spesso anche prima), fatte le dovute eccezioni, è estremamente raro non imbattersi in atteggiamenti ipergiudicanti, competitivi, moraleggianti, del tipo: “questo è giusto”, “questo è sbagliato”, “si fa così”, “non si fa così”, “questo è musicale”, “questo è orribile, senza gusto, senza musicalità”, ecc., senza che mai, o quasi mai, si definisca un campo di pertinenza dei propri giudizi, delle proprie valutazioni ed asserzioni, che in tal modo subiscono il destino di assurgere ad asserzioni, valutazioni e giudizi assoluti, immotivati, più espressione di un rapporto di potere che di un atto di intelligenza. Le conseguenze, sul piano educativo e personale, sono facilmente intuibili. E chiunque ne dubitasse può farsene un'idea parlando e frequentando la maggioranza degli allievi delle scuole di musica ad orientamento professionale (conservatori). O almeno così era sicuramente qualche tempo fa (le cose, per fortuna, stanno rapidamente cambiando).

Conseguentemente, ciò che era accaduto in quell'aula di composizione mi apparve non solo insolito, ma quasi miracoloso. Ero entrato nella gabbia dei leoni, e questi non mi avevano sbranato! Ne nacque un'amicizia molto profonda ed il desiderio di condividere un progetto comune. Fui ospite a casa Porena in diversi periodi, e dopo un certo tempo di apprendistato, collaborai attivamente con lui — e con gli altri amici dell'allora “Centro di ricerca e sperimentazione Musica in Sabina” — nella conduzione di corsi sulla pratica musicale di base nelle scuole, nei quartieri, nei paesi.

All'interno di quell'attività che, da Roma e dalla Sabina si estese in varie altre città — Genova compresa —, tenemmo numerosi concerti-analisi come trio specializzato nell'improvvisazione. Naturalmente il modo in cui ci proponevamo cambiò radicalmente il nostro rapporto con il pubblico, che veniva sempre attivamente coinvolto o nella produzione sonora o mediante la verbalizzazione dell'esperienza comune che si stava vivendo. Dall'interesse unidirezionale a far capire il proprio punto di vista, ci spostammo verso un atteggiamento circolare, in base al quale il punto di vista altrui assumeva pari rilevanza del nostro. Quindi non più o non solo “desiderio che tu ascolti ciò che io sto facendo”, ma “desidero fare una cosa insieme a te”. Che il mio sia un “fare musica” e il tuo un “ascoltare” non cambia la natura della relazione, in quanto entrambi facciamo ed ascoltiamo contemporaneamente. La differenza consiste solo nella diversa scelta dei canali!

In questo atteggiamento, profondamente interiorizzato, riconobbi il fondamentale messaggio di Porena: avere una tale fiducia positiva e incondizionata nelle persone e nei rapporti, da essere in grado di ascoltare, provare interesse e saperlo manifestare nelle più diverse circostanze e contesti, nella convinzione che ogni persona, adulto o bambino, acculturato o meno, esprime sempre e comunque una parte di se stessa, e come tale sia meritevole di attenzione e fornisca occasione di nuova conoscenza e di crescita.

4) Circuito autogenerativo e ricerca interdisciplinare.

“Circuito autogenerativo” (Porena, 1981) quindi, in cui si dà il massimo spazio alle risorse in campo, anziché “circuito degenerativo” in cui, viceversa, sulla base di scelte dichiarate ed agite, ma non esplicitate e quindi ideologiche, si va spesso alla continua ricerca di quello che non c'è (ad es. competenza o interesse iperspecifico) — ma ci dovrebbe essere, sulla base di una qualche teoria, pregiudizio, visione del mondo — trascurando sistematicamente, mediante cancellazione, disinteresse, inibizione, quello che è presente e disponibile sul momento (ad es., competenza comune o interesse generale o particolare).

Disponibilità empatica, accettazione incondizionata e atteggiamento di ricerca quindi, come base sulla quale costruire un modo nuovo di accostarsi al fenomeno musica. Non più lo specialista nella tradizionale e indiscussa posizione one up, ma riconoscimento di una competenza comune nella produzione e nell'ascolto del nostro universo sonoro. Non più messaggi unidirezionali dal pulpito della competenza colta, ma avvio di un processo circolare di scambio di informazioni in cui, per la prima volta, specialismo e pratica di base dialogano su un piano di parità (Porena, 1978). Il che significa considerare le strategie di ascolto, di percezione o di produzione sonora delle persone non alfabetizzate, degno e fecondo oggetto di interesse e di studio. E conseguentemente rivisitare la strutturazione del pensiero specialistico (modi di codifica e decodifica, logica compositiva, strategie cognitive) alla luce della logica più generale e diffusa sottesa alle operazioni compiute sulla base della competenza comune. Apertura quindi al confronto tra logica compositiva e processi di elaborazione-costruzione del linguaggio, del disegno, della pratica motoria, ma anche del cinema o del teatro, della danza o della pittura (Porena et al., 1981). In sintesi fondazione di una metodologia di ricerca pedagogica, nella progettazione di esperienze e nell'analisi, a solido riferimento interdisciplinare, in cui l'individuazione di omologie strutturali o di processo in campi apparentemente tanto diversi - consentita dal ricorso a discipline orizzontali (cibernetica, teoria dei sistemi, teoria della comunicazione, linguistica, semiologia, matematica, ecc.) - rende possibile la scoperta di una fitta rete di connessioni e l'acquisizione di uno strumentario logico-analitico, di validità molto generale, base essenziale per la costruzione di un sapere flessibile ed integrato (Porena, 1979). Tutto questo, tradotti in termini psicologici, significa sviluppo della curiosità, dell'iniziativa, della creatività, e quindi apertura al cambiamento.

5) Cambiamento di prospettiva mentale e apertura a nuove esperienze. L'incontro con la musicoterapia.

Ancora oggi, a distanza di anni, mi rendo conto che parlando di quelle esperienze il mio entusiasmo di allora non è diminuito nel tempo. In sostanza, quell'incontro e quel modo di lavorare hanno prodotto in me un cambiamento di prospettiva mentale e l'adesione ad una nuova visione del mondo. Citando Bateson (1972), parlerei senz'altro di Cambiamento 3, ovvero di ristrutturazione dei propri contesti di apprendimento o di riscrittura della propria storia personale. Imparando a modificare i miei modi di apprendimento, credo di essere diventato più padrone nel dare una direzione alla mia vita personale (processo indubbiamente già avviato dall'analisi). E di fatto, in quegli anni, ho modificato radicalmente lavoro, stile di vita e rapporti interpersonali. Mi sono specializzato in psicologia e mi sono trasferito dalla facoltà di Giurisprudenza a quella di Magistero. Ho allargato le mie esperienze accostandomi al lavoro dell'attore e al rapporto musicomovimento. Ho frequentato un corso di terapia sulla famiglia e ho approfondito le mie conoscenze sull'approccio sistemico e cognitivista. Ho seguito corsi di formazione, seminari, gruppi di supervisione, anche ad orientamento analitico. I miei interessi si sono di conseguenza dilatati, oltre che nelle specifiche discipline psicologiche, anche nelle aree delle c.d. discipline orizzontali, quali la cibernetica, la teoria della comunicazione, la linguistica, l'epistemologia, ecc.

Credo di poter affermare che tale ampliamento di interessi, e quindi di punti di vista, si sia svolto in modo naturale, come conseguenza necessaria dell'adesione a quello che ritengo di poter definire un "meta-punto di vista": e di fatto, non a caso, recentemente il Centro diretto da Porena ha preso nome di "Centro di sperimentazione metaculturale", volendo appunto significare che il tipo di lavoro ivi condotto prescinde dallo specifico

materiale utilizzato. Il “metodo”, diretto principalmente alla esplicitazione delle scelte culturali sottese alle nostre operazioni linguistiche, logiche, percettive o di analisi, elaborazione, progettazione, composizione ecc, è ugualmente praticabile sulla musica come sul cinema, sulla danza, sul tatro, a livello di base o alto colto, e più in generale, sui processi di comunicazione (Porena, 1981).

E' in questo spirito che mi sono accostato alla musicoterapia e alla psicologia. Sin dall'inizio mi ero reso conto della valenza lato sensu “terapeutica” del lavoro di Porena e della sua applicabilità alle situazioni più diverse. Così, quando mi capitò l'occasione di partecipare all'attività di musicoterapia, che un'operatrice qualificata stava conducendo in un centro ospitante bambini gravemente ritardati, accettai senz'altro, insieme agli amici del trio, convinto che, da quel che conoscevo sull'argomento, si sarebbero potute senz'altro fare cose interessanti. Prende qui avvio la storia del mio ingresso al Centro “D.Isola”. E come ho accennato, questo fatto risale a circa sette anni fa, quando ero ancora nella fase iniziale di questo processo formativo.

6) L'ambiente del Centro “D. Isola”.

Il primo contatto con i bambini del Centro non fu certo facile. Già l'ambiente non era tranquillizzante. Nonostante si trattasse di una villetta circondata da un parco e in vista del mare, c'era qualcosa nell'arredamento, nei colori, nelle luci, e soprattutto nella sonorità' di fondo, che creavano in me (e non solo in me) una tensione diffusa, un disagio generalizzato, che si traducevano in una sorta di impaccio motorio e in una ridotta capacità espressiva. Era come avere addosso una camicia stretta e inamidata! Voglia di togliersela, e di andarsene via.

Poi c'erano gli insegnanti (il Centro è, istituzionalmente, una scuola elementare speciale) e gli ausiliari. Anch'essi sembravano risentire del clima generale di disagio: nei loro visi e nel tono delle loro voci mi sembrava di leggere fatica, rassegnazione, noia, apatia, e talvolta irritazione, stizza, disappunto, e mai — o quasi mai — gioia, vitalità, entusiasmo di essere insieme e di svolgere un lavoro così delicato ed impegnativo.

Infine i bambini, una ventina in tutto, divisi in gruppi di quattro o cinque nelle diverse stanze e stanzette dell'edificio. Molti seduti su carrozzelle, alcuni sul pavimento, altri in piedi che camminavano da soli o accompagnati per braccio. Difficile dire la loro età: per alcuni di essi la crescita si è fermata da anni. E poi non parlano, stanno immobili, semiaddormentati, o compiono azioni apparentemente prive di senso, piangono, urlano, si lamentano. Da una parte, sotto il profilo fisico, alcuni di loro sono già grandicelli. Ma, a parte gli handicap visibili, è difficile entrare in contatto con loro.

Sbattere di porte, vociare improvviso, scoppi di urla, lamenti a mezza voce alternati a silenzi prolungati o al suono di qualche radio o registratore: questo è il sound del Centro, amplificato e distorto da pareti lisce, disadorne o piastrellate. Ad ogni passo si inciampa in una scala, in un corridoio semibuio, in un'infermeria o nei servizi. Dappertutto spuntano carrozzelle abbandonate, tavole statiche, docce o altro materiale ortopedico. A questi oggetti fanno da contrappunto banchi, seggioline, cattedre ed armadi. Tutte cose dure, spigolose, di plastica o di metallo. Lo stile è inconfondibile: è lo stile delle istituzioni totali, delle scuole, degli ospedali, dei carceri di una volta. Non ci sono punti di riposo, nè per l'udito, nè per lo sguardo. Nulla è concesso al piacere, al benessere, alla comodità. Tutto è in funzione delle operazioni di sopravvivenza: pulizia, igiene, incolumità, nutrizione.

Iniziare a lavorare in quel contesto non era impresa da poco. Ma dalle finestre spuntavano gli alberi e, in lontananza, luccicava l'azzurro del mare. E gli ospiti del Centro, anche se handicappati gravi o gravissimi, erano pur sempre bambini, imprigionati in una

condizione difficile da accettare, ma non per questo senza speranza o senza possibilità di migliorare, anche solo di poco, la qualità della loro esistenza. Una cosa mi apparve subito chiara. Non bisognava farsi “contagiare” dal clima stagnante e rassegnato dell'istituzione. Al limite, qualsiasi cosa poteva andar bene, pur di rompere un circuito perverso che nella gravità dei problemi da affrontare trovava alimento per la depressione o il distacco emotivo, e di conseguenza per l'azione routinaria, ripetitiva, meccanica.

Come accennato, iniziai a frequentare il Centro con gli amici del trio di improvvisazione. Dopo un periodo di tirocinio con la musicoterapeuta, cominciammo a lavorare da soli con i bambini: tutta l'attrezzatura disponibile consisteva in un tappeto e in qualche piccolo strumento a percussione.

Il Comune di Genova aveva istituito con noi una convenzione per l'animazione musicale all'interno dell'istituzione: compito nostro era quindi di “far musica assieme ai bambini”. Ma in che modo? Come si fa a suonare assieme a chi non ascolta, a chi è chiuso in se stesso, a chi fa dell'altro? Era evidente che bisognava inventare qualcosa di adatto allo scopo. Ci trovammo così di fronte a problemi di comunicazione, in qualche parte analoghi a quelli già affrontati in altri contesti (ad esempio, nei concerti di musica di improvvisazione). Dal momento che allora sapevamo poco o nulla di danni cerebrali o di patologie del sistema nervoso (salvo la lettura, peraltro assai stimolante, dei testi di Doman e Delacato), iniziammo a trattare il problema con gli strumenti a nostra disposizione: la capacità di comporre e di improvvisare su qualsiasi materiale, e la capacità di ascoltare e di porci dal punto di vista dell'altro.

In un certo senso fu una buona partenza: senza l'intralcio di teorie cercavamo di entrare in contatto diretto con i bambini, modulando le nostre proposte espressive fintantochè non vedevamo una risposta positiva del bambino. Pensavamo allora di aver trovato un canale di comunicazione e cercavamo di sfruttarlo, mantenendo viva l'attenzione del bambino ai nostri messaggi. In alcuni casi ottenemmo risultati quasi sorprendenti: bambini che, a detta dei genitori e degli insegnanti, erano chiusi e disinteressati al mondo esterno, mostravano invece interesse per le nostre proposte musicali, calibrate sui loro “desideri”. Durante le sedute, l'arco attenzionale da qualche secondo si allungava a qualche minuto. Si ottenevano anche risultati sul piano del rilassamento e dell'apprendimento di nuove prassi. Data la gravità dei casi trattati, non era cosa da poco. Ci sentivamo dei “pionieri” alle prese con territori inesplorati, e questo ci conferì fiducia ed entusiasmo, che riuscivamo a condividere con alcuni insegnanti e con alcuni membri dell'equipe medico-psicopedagogica.

7) La sperimentazione Ministeriale e l'oggetto del presente volume: rilievi critici.

Nacque così, dal desiderio di continuare l'esperienza, disponendo di mezzi adeguati, il progetto di Sperimentazione Ministeriale. Esso fu realizzato negli anni scolastici 81/82 e 82/83. Tutti gli elementi emersi nel precedente lavoro vengono in esso ripresi e risistemizzati. Teoria della comunicazione, punto di vista sistemico e approccio interattivo-cognitivista forniscono il quadro di riferimento teorico, all'interno del quale metodo e tecniche assumono precisi obiettivi di lavoro:

- a) creare intorno al bambino un frame o cornice, in base alla quale i suoi comportamenti-comunicazione diventano in parte prevedibili e acquistano significato relazionale;
- b) sintonizzarsi con il suo tempo ritmo, il suo livello di attivazione e di organizzazione, orientando la percezione sugli elementi maggiormente pertinenti alla “decodifica” dei suoi segnali;

- c) utilizzare dapprima i canali di comunicazione più facilmente accessibili, e successivamente allargare l'esperienza ad altri canali, attraverso il processo delle omologie strutturali;
- d) videoregistrare le sedute ed analizzarle in gruppo sulla base di precisi parametri previamente concordati ed esplicitati; -
- e) trascrivere le sedute in diagrammi di variabili e di sintesi e studiare le contingenze e le correlazioni tra comportamenti dell'operatore e comportamenti del bambino, all'interno di un processo di comunicazione.

Il presente scritto contiene un resoconto di quella ricerca, il cui taglio risente ancora in modo decisivo degli studi e dall'esperienza da me condotta in quegli anni nel campo della terapia della famiglia e dell'approccio relazionale sistemico. Rileggendolo a due anni di distanza, pur riconoscendovi una serie di limiti ed una certa impostazione di stampo riduzionistico, ne condivido ancora le linee di fondo:

- 1) cercare di interrompere i circuiti ripetitivi attraverso la flessibilità dei propri comportamenti-comunicazione, flessibilità che consente la scelta adeguata dei canali e della struttura dei propri messaggi;
- 2) definire un contesto di formazione che consenta di acquisire la flessibilità necessaria, ovvero sia l'ampliamento dei range delle proprie modalità comunicative sul piano non verbale.

Tale contesto, nel presente volume, viene individuato nel gruppo di autoformazione che, dopo aver acquisito una sufficiente padronanza nella pratica musicale di base (intesa anche come pratica metaculturale) e nell'improvvisazione, utilizza le videoregistrazioni delle sedute per l'analisi e il riorientamento della percezione su quegli elementi della comunicazione che, empiricamente, risultano pertinenti ad una corretta decodifica dei segnali del bambino. L'instaurazione di un clima favorevole ed empatico, la nascita e la crescita di una relazione, vengono tutti spiegati in termini di corretta definizione del contesto e di adeguata decodifica dei messaggi attraverso l'analisi della loro struttura ossia della loro forma, lasciando sullo sfondo, come naturale conseguenza, la comprensione del contenuto o del significato.

L'emozione positiva è senza dubbio contingente alla comunicazione funzionale. Fin qui tutti d'accordo. Ma la comunicazione diventa funzionale in quanto i canali percettivi sono "sgombri", e pertanto siamo in grado di vedere, sentire, percepire l'altro, o percepiamo, sentiamo, vediamo in quanto già abbiamo un'immagine positiva dell'altro e del nostro rapporto con lui? Indubbiamente imparare a vedere e sentire di più, comprese le sensazioni provenienti dal proprio corpo, può aiutare a sintonizzarsi con l'altro. Ma certamente in questo processo intervengono anche le nostre immagini mentali e il nostro dialogo interiore, che riflettono le nostre convinzioni e i nostri bisogni, desideri, paure. E' possibile modificare, ampliare le nostre percezioni e le nostre capacità espressive senza lavorare contemporaneamente sulle proprie "premesse epistemologiche"? A tale domanda oggi risponderai senz'altro di no: percezioni, emozioni, immagini mentali, convinzioni, regole interiorizzate, bisogni, sono tutti strettamente connessi. Una modifica in un campo comporta sicuramente modifiche negli altri campi. Ci troviamo di fronte al solito effetto sistema. La domanda interessante non consiste pertanto nel chiedersi se un cambiamento in A produce un cambiamento in B, ma piuttosto nel chiedersi, dato un sistema A-N, quale sia il sottosistema critico che consente di innescare, avviare o produrre il cambiamento desiderato, con il minimo dispendio di tempo ed energia e in assenza di effetti controintuitivi (Selvini Palazzoli et al., 1976); o viceversa in che modo possiamo ottenere il medesimo risultato, agendo in parallelo, cioè producendo contemporaneamente piccoli

cambiamenti in differenti parti del sistema stesso, piuttosto che puntare su una grossa modifica di una sola parte (Boadella, Liss, 1986).

Personalmente oggi dubito che un lavoro di autoformazione come quello descritto nel testo possa garantire i risultati desiderati. La formazione è in primo luogo la presa di coscienza, la messa in discussione e l'eventuale cambiamento delle proprie premesse epistemologiche, cioè delle proprie idee e convinzioni sul mondo, con particolare riferimento al campo del proprio lavoro. A mio avviso è indubbio che la pratica metaculturale di Porena costituisca una grossa occasione di formazione. Però, nel testo, non si dice come adattarla allo specifico contesto di lavoro con bambini handicappati gravi. E' noto che il contatto con il grave e con lo psicotico fanno emergere massicce reazioni di difesa (cioè modi di cancellare e deformare i dati di realtà, in modo da proteggersi contro un incremento di ansia difficilmente tollerabile). E allora, in che modo garantire che anche in tali situazioni si sia in grado di avviare un circuito autogenerativo, capace di produrre le idee, le modalità interattive e le ristrutturazioni necessarie alla soluzione dei problemi?

In sintesi, le precedenti considerazioni mi fanno ritenere come la ricerca documentata nel presente volume non sia di per sé scorretta, ma solo parziale e quindi riduttiva. Troppe cose importanti non vengono dette. In altre parole, oggi non potrei più scrivere un libro in questo modo. Lo considero tuttavia una tappa importante e pertanto ho deciso di pubblicarlo, così come era, integralmente.

II

1) Le esperienze successive e la tecnica della comunicazione come metamodello.

Come ho accennato, la Sperimentazione Ministeriale al Centro Isola documenta un modo di lavorare che attualmente risulta in parte superato. E di fatto nuovi incontri e nuove esperienze hanno ulteriormente riorientato i punti di vista miei e delle persone con cui collaboro. Più che di una modifica o di una sostituzione si tratta però di una integrazione di nuove concezioni con quelle precedenti. Faccio qui riferimento principalmente alla bioenergetica, al Rolfing, al "Mézières" e allo Shiatzu, da una parte, e alla psicomotricità, dall'altra, come concezioni, metodi e tecniche psicocorporee, e all'approccio rogersiano e, più recentemente alla Programmazione Neurolinguistica, sul versante più prettamente psicologico. A ciò devo ancora aggiungere il "metodo" Delacato, di cui mi sto occupando attualmente, che considera i problemi di apprendimento sotto il punto di vista dell'organizzazione neurologica.

Ora, rileggendo queste ultime righe in un'ottica convenzionale, se ne può trarre l'impressione che io abbia messo sul tavolo tutti gli ingredienti necessari magari a fare un buon minestrone, ma difficilmente compatibili, data la loro eterogeneità, ad essere utilizzati ed integrati all'interno di un progetto e di una ricerca-azione che abbia una qualche pretesa di scientificità. Personalmente sono però stato sempre restio a soffocare la curiosità in nome di una presunta fedeltà ad un metodo, qualunque esso sia. In fondo, metodo significa via, strada, percorso: non dubito della necessità (o meglio della funzionalità) di scegliere un itinerario principale, che funga da costante riferimento, purché non si impari, — per deuteroapprendimento, come direbbe Bateson, — a non vedere più le innumerevoli strade laterali che incontriamo ad ogni passo del nostro cammino. Bandler e Grinder sostengono che ogni nostra azione, in campo clinico, deve essere frutto di una scelta. Ciò significa che dobbiamo sempre metterci in grado di disporre di alternative. In

altri termini, se una cosa non funziona, proviamone un'altra! In altri termini ancora, se io dispongo soltanto di una chiave inglese, sono costretto a vedere tutti i problemi sotto forma di bulloni. Per fortuna da tempo si sta formando una certa convergenza, indipendentemente dalle scuole e dagli indirizzi, a sottolineare l'importanza della flessibilità del terapeuta, più che la sua adesione rigorosa al metodo (Haley 1963). Si parla di personalizzazione e costante reinvenzione del metodo (Bandler, Grinder, 1979), o addirittura di tecniche senza teoria (Lai, 1980) allo scopo di scongiurare un pericolo sempre presente: il dogmatismo e la sclerotizzazione (Boadella, Liss, 1986).

D'altra parte non è meno evidente il pericolo contrapposto: la dispersione, il tutto può andare bene, del dilettante o del pressapochista. Poco sopra ho accennato come, per me, il punto di partenza per questo viaggio tra discipline, teorie e procedimenti comunemente ritenuti molto lontani tra loro - o addirittura contrapposti o incompatibili, in quanto frutto di differenti cosmologie - sia stato il lavoro sulla "pratica metaculturale di base". Essa ha costituito una sorta di lasciapassare o metamodello idoneo ad aprire porte e canali di comunicazione tra regioni del sapere e, riflessivamente, tra "zone" della mia mente in precedenza isolate reciprocamente. Durante il viaggio ho incontrato altri lasciapassare o metamodelli che rendevano via via più facile il cammino. La caratteristica fondamentale di un metamodello è quella di render conto della formazione dei modelli, cioè delle teorie e delle concezioni del mondo. Ebbene, attualmente ritengo che i tempi siano maturi per considerare la teoria della comunicazione alla stregua di un metamodello, ad amplissimo spettro esplicativo ed operativo. Un primo passo decisivo in questa direzione, nella storia delle psicoterapie, è stato costituito dal porre attenzione ai processi interattivi in atto all'interno di un sistema comunicativo (famiglia, diade, gruppi con storia). Su questa linea il gruppo di Palo Alto, guidato da G.Bateson, ha indubbiamente svolto una funzione pionieristica. Ma l'impostazione risente ancora di una quota di reattività a teorie e pratiche cliniche più tradizionali, che hanno sempre sottolineato il primato eziologico dei processi intrapsichici. E di fatto, in "Pragmatica della comunicazione umana" (Watzlawick et al., 1967), l'opera forse più nota della scuola di Palo Alto, la mente viene considerata una scatola nera (Ugazio, 1985), di cui non è opportuno occuparsi direttamente. Ed in ciò si può notare una certa influenza del behaviourismo vecchio stampo (Monti, Vitale f 1980). Ma nel vasto panorama della terapia della famiglia non sono mai mancati autori che, sulla base di una loro formazione psicoanalitica, hanno sempre dato estrema importanza all'insight, alle percezioni e ai significati (Cigoli, 1983). E recentemente, anche in scuole originariamente orientate sull'approccio strutturale-sistemico (Selvini, 1985), si sono prodotte importanti modificazioni teoriche e metodologiche, in conseguenza delle quali attualmente accanto al gioco familiare in atto, si conferisce particolare attenzione al lavoro di messa in discussione delle premesse epistemologiche dei membri della famiglia, ovvero della loro visione del mondo (Boscolo, Cecchin, 1983; Ugazio, 1985; Selvini et al., 1985). Su questa linea, personalmente ritengo che uno dei filoni più interessanti sia costituito dalla Programmazione Neurolinguistica di Bandler e Grinder (1979). In una sintesi geniale, che tiene conto dei contributi teorici e metodologici di scuole e indirizzi apparentemente molto differenti, i due autori, considerati epigoni dallo stesso G.Bateson, operano il collegamento tra intrapsichico e relazionale, aprendo le porte all'analisi della comunicazione anche dei processi intrapsichici. La mente, in tal modo, diventa il teatro dell'incontro-scontro tra parti diverse della stessa persona. Il concetto di incoscio, che nella pragmatica della comunicazione umana aveva perso rilevanza, riconquista il suo primato nell'indagine dei disturbi del comportamento. Ma, in un certo senso, viene spogliato del carattere forse un po' mitico e riduttivo che aveva acquistato nella sua convivenza con una pratica clinica tradizionale, per rivestire forme più accessibili ad una comprensione più

immediata e diretta e, soprattutto, più facilmente operativa. Così, di volta in volta e caso per caso, può essere inconscio il lavoro svolto da una delle “parti” della persona, oppure la produzione di immagini che determinano sensazioni di cui non si sa stabilire l'origine, o il lavoro di cancellazione svolto su un intero sistema rappresentativo e così via. Qui preme soltanto sottolineare che la conseguente pratica clinica si fonda tutta su di una serie di tecniche di analisi e di intervento dirette al ripristino di una comunicazione funzionale, intrapsichica, tra parti della mente, o interpersonale. In questa analisi vengono presi in considerazione il maggior numero possibile di aspetti riguardanti la CV e la CNV. In particolare, a differenza del modello a suo tempo proposto dalla scuola di Palo Alto, non si opera più all'interno dello stesso messaggio la distinzione tra comunicazione e metacomunicazione (alla base della teoria del doppio legame), bensì si considerano i differenti aspetti del messaggio tutti su uno stesso piano, con una possibilità di contraddirsi reciprocamente non legata ai limiti imposti dallo schema gerarchico.

Secondo tale concezione, anche i segnali non verbali possono contraddirsi tra loro in accordo o meno con i segnali verbali. L'incongruenza e la distorsione comunicativa si aprono quindi ad una possibilità di analisi alquanto più fine ed articolata di quella consentita dal precedente modello. Ma, come si è detto, il salto è costituito dalla possibilità di lavorare contemporaneamente, in parallelo, sull'intrapsichico e sul relazionale, considerati semplicemente come differenti contesti in cui è in atto un processo di comunicazione. E di fatto, la neurolinguistica — per definizione — non si occupa di contenuti, bensì di processi, e quindi di modalità interattive. L'aspetto a mio avviso più entusiasmante di tali innovazioni consiste, pertanto, nella possibilità di estendere l'applicabilità di concetti fondamentali della teoria della comunicazione, che si sono rivelati fecondi nella soluzione di problemi interpersonali, all'analisi del funzionamento mentale. Su questa linea ritengo molto interessante l'opportunità di considerare la mente come un gruppo di persone e un gruppo di persone come una sola mente (Pontalti, Menarini, 1985; Corigliano, 1985; Nicolò, 1985), od il processo di codificazione culturale della realtà come un prodotto storico dell'interazione tra gruppi di menti (Bateson, 1972), che a sua volta produce le menti che lo modificheranno, in un circuito ricorsivo, autogenerativo, mai uguale a se stesso. In tal modo, circolarità, feedback, in antagonismo a disordine, caso, dispersione, imprevedibilità, diventano concetti chiave (Morin, 1982). E la teoria della comunicazione può assurgere alla funzione di metamodello, in relazione al formarsi e riformarsi dei modelli del mondo all'interno della mente (Bandler, Grinder, 1975), e dei modelli interattivi tra parti della mente, tra menti diverse o tra teorie e modelli culturali (Boadella, Liss, 1986).

2) Comunicazione, sintonizzazione e storia personale.

Cercherò di proseguire il ragionamento aiutandomi con una esemplificazione: A sta parlando mentre B ascolta. Si potrebbe dire allora che A è l'emittente e B il ricevente, e che il messaggio di A perviene a B attraverso il canale uditivo. Sarebbe indubbiamente un'analisi corretta, ma estremamente riduttiva. In realtà anche B sta inviando contemporaneamente dei messaggi ad A, sul piano dell'espressione non verbale, che lo informano, ad esempio, sul suo livello di attenzione e sul suo stato emotivo. Di questi segnali A non può non tenere conto se vuole essere sicuro che i propri messaggi vengano effettivamente recepiti da B. Ma a sua volta anche A, oltre alle parole, invia segnali non verbali, che informano B sugli aspetti del discorso che sono più rilevanti per A, sulle emozioni di A, sulla definizione che A vuole dare della relazione sua con B, e così via. Oltre alle parole, quindi, tra A e B intercorre una rete fittissima di messaggi e

micromessaggi. Dal momento che in un contesto interattivo ogni comportamento è comunicazione, qualsiasi gesto, ma anche qualsiasi movimento, volontario o involontario, generale o particolare, e anche qualsiasi postura, acquista, potenzialmente il significato di messaggio. Dalla respirazione allo sguardo, alla sudorazione della pelle, ai movimenti anche minimi delle mani o delle dita: tutto, ma proprio tutto ciò che può essere oggetto di percezione, può assumere veste di messaggio.

E' evidente che di un processo così complesso A e B possono essere consapevoli solo in parte minima. Nella maggioranza dei casi ci si trova di fronte a procedimenti automatici inconsci. In alcune ricerche si è rilevato, ad esempio, che l'ascoltatore, adulto o bambino, con una serie di micromovimenti del capo e degli occhi, si sintonizza in modo incredibile con la dinamica energetica del parlato (Condon, 1974). Addirittura i bambini autistici possiederebbero questo meccanismo automatico di adattamento che, a differenza degli altri, risulta però ritardato di alcuni secondi. Forse è proprio questo ritardo, e quindi la mancanza di sintonizzazione, a determinare la sensazione di chiusura che essi suscitano nell'interlocutore (Condon, 1977). Analogamente Bandler e Grinder (1979) sostengono che per creare un ponte con una persona, talvolta è sufficiente imitare il ritmo della sua respirazione o il movimento degli occhi. E noi stessi, nel lavoro coi bambini gravemente ritardati, abbiamo constatato più volte come l'imitazione precisa di certi loro comportamenti faciliti l'instaurarsi di una relazione. In sintesi, qualsiasi comportamento di A, nel momento in cui viene percepito consciamente o inconsciamente da B, costituisce messaggio per B.

Tra A e B esiste quindi un primo filtro, determinato dall'orientamento reciproco e quindi dalla disponibilità dei canali sensoriali.

Un secondo filtro è costituito dal procedimento di analisi dei dati in entrata che, come in ogni atto percettivo, implica gli schemi di assimilazione, precedentemente interiorizzati nella memoria a lungo termine. La storia personale, quindi, inscritta nelle tracce mnestiche sotto forma di schemi percettivi e motori disponibili, interviene nel processo di comunicazione sovradeterminando le cancellazioni, le focalizzazioni e le abitudini interpretative. La possibilità di capirsi e di comprendersi sembra quindi legata alla facoltà di attivare, durante il processo di comunicazione, schemi percettivi e motori in gran parte simili. Il che implica una certa analogia nelle storie personali. Ci saranno comunque sempre delle zone di esperienza che, in quanto persone, si saranno facilmente condivise, o addirittura saranno universalmente condivise da ogni appartenente alla specie umana. Le emozioni fondamentali, la capacità di esprimerle e di riceverle appartengono certamente a questa ultima categoria. Ma l'esperienza insegna che, anche in questa area, non c'è in realtà alcuna garanzia a priori che due persone comunichino correttamente, ossia non distorcano reciprocamente i propri segnali.

3) Comunicazione interpersonale come sinfonia cinetica.

In sintesi, quando osserviamo due persone che conversano tra loro, ad un primo livello di analisi appare che, alternativamente, una persona invia messaggi mentre l'altra li riceve. Ad un secondo livello di analisi però, si può notare che entrambe le persone sempre e comunque si inviano messaggi simultaneamente, in un processo continuo e circolare. L'alternanza dei turni, tipica dello stile conversazionale, risulta evidente solo se ci focalizziamo sul messaggio verbale. Indubbiamente esistono profonde differenze nelle modalità comunicative tra chi sta parlando e chi sta ascoltando: ad esempio chi ascolta normalmente orienta per più tempo il proprio sguardo sull'interlocutore, rispetto a chi parla. Esiste poi una grande variabilità individuale nello stile comunicativo. Ma quanto più spingiamo l'analisi in profondità nel livello micro, tanto più i dati che possiamo raccogliere

convergono nello mostrarci un procedimento ipercomplesso di sintonizzazione e continua ricalibratura reciproca, in cui i corpi dei due comunicanti sono totalmente implicati in una sorta di sinfonia cinetica. L'andamento della sinfonia, la presenza al suo interno di interruzioni, turbolenze, disordini, antagonismi, o, viceversa, di ritmicità, fluidità, risposdenze, ordine, organizzazione, sono probabilmente gli indici migliori per comprendere il tipo di comunicazione che si sta svolgendo tra due o più persone.

Anticipando quanto dirò più diffusamente in seguito, sostengo che una metafora musicale può risultare particolarmente feconda nell'analisi dei processi comunicativi, proprio in quanto ne condivide alcuni parametri essenziali: la dinamica temporale ed energetica, e la simultaneità dei livelli. Viceversa, l'abitudine a selezionare in gran parte solo l'aspetto verbale dell'intero messaggio, abitudine tutt'ora imperante nella scuola, nella presunzione della superiorità o addirittura unicità della logica proposizionale (Barolo, 1981), può costituire un grave ostacolo alla capacità di ascolto e di comprensione tra persone. Bandler e Grinder (1979) citano il caso in una coppia in cui i partner utilizzavano sistemi rappresentativi differenti per esprimersi affetto. Attivavano quindi schemi percettivi e motori reciprocamente incompatibili, pur se intenzionalmente diretti al medesimo risultato. La conseguenza era che ognuno dei due partner non percepiva letteralmente il compartimento affettuoso dell'altro, e si sentiva squalificato. Casi di questo tipo sono frequentissimi nelle famiglie, e stanno probabilmente alla base della creazione di miti famigliari.

4) Comunicazione come accomodamento reciproco di schemi percettivo-motori. Segnali di ricezione del messaggio e contesti di apprendimento.

In questa linea, personalmente ritengo che ogni problema relazionale o intrapsichico possa essere analizzato come problema di comunicazione, purché, come si è accennato più sopra, si consideri la comunicazione in senso lato, comprendente anche la comunicazione tra parti della mente. Come sottolineano alcuni autori (vedi ad es. Watzlawick et al, 1967), l'enorme sviluppo del sistema nervoso centrale dell'uomo è forse dovuto alla funzione del comunicare. E' possibile allora che, per selezione naturale, il meccanismo della sofferenza psichica si sia instaurato proprio allo scopo di proteggere il cervello da un cattivo uso che potrebbe danneggiarlo: la comunicazione disfunzionale, interna od esterna, con le due opposte polarità: l'eccesso di ripetizione o prevedibilità e l'eccesso di dispersione o imprevedibilità. Viceversa il massimo piacere sembra ottenersi quando, nei processi percettivi o di pensiero, nella scoperta o nell'innamoramento, viene attivata una larga fascia di schemi mentali, cui segue una certa ristrutturazione, ovvero una forma moderata di accomodamento.

Penso che il concetto di accomodamento reciproco sia il concetto fondamentale del processo di comunicazione. Così, posso dire di comunicare con un altro uomo o con un cane, in quanto ciò che dico o faccio produce delle modificazioni in loro che mi modificano, in un circuito senza soluzione di continuità. Viceversa non posso affermare di comunicare con un muro o con una seggiola, in quanto non sono in grado, al di fuori di stati allucinatori, di percepire loro modificazioni contingenti ai miei presunti messaggi. Naturalmente non potrei ragionevolmente sostenere che i miei messaggi non producano alcun cambiamento a livello microfisico: mi limito ad affermare che tali cambiamenti, anche se sussistenti, sfuggono certamente alla mia percezione sensoriale. Il concetto di modificazione reciproca non è però sufficiente. Se ad esempio mi metto a scavare una buca nel terreno, ad ogni colpo di vanga la terra si sposta, in parte si raccoglie da un lato, in parte schizza lontano, ed in conseguenza di tali modifiche posso meglio aggiustare il

colpo successivo in vista del mio scopo. Ma anche in tal caso, se ricevessi la sensazione di comunicare con il terreno, probabilmente verserei in uno stato di allucinazione. Le modifiche che si provocano nel terreno sotto i miei colpi di vanga sono esattamente il riflesso della quantità di energia impiegata, della direzione del colpo, della posizione delle molle e nulla di più. Dal momento che la precisione dei miei colpi non è perfetta, e le zolle di terra sono formate e si distribuiscono secondo criteri, entro certi limiti, casuali, il risultato presenterà sempre una certa variabilità e imprevedibilità. Ma indubbiamente sono io ad immettere tutta l'energia necessaria all'azione. Al contrario, se mi avvicino ad un cane, egli potrà limitarsi a guardarmi o saltar su e mordermi, ma in ogni caso la sua azione prenderà solo spunto dalla mia, e non certamente riceverà da me l'energia necessaria a compierla. Ma come faccio a dire che le modifiche che percepisco in un cane o in un'altra persona sono collegate ai messaggi che sto inviando? In termini più generali, in che cosa consistono i c.d. segnali di ricezione di un messaggio? Se io alzo un braccio e un cane mi guarda, posso dire che mi ha guardato perché ho alzato il braccio? Se entro in una stanza, e una persona si alza ed esce, posso dire che si è alzata a causa mia? Se in un gruppo di persone dico una battuta e una persona ride, posso ritenere che abbia riso per quello che ho detto? Evidentemente si tratta di un problema di fondamentale importanza.

E' probabile che mentre stiamo parlando con un interlocutore, il nostro cervello sia contemporaneamente impegnato anche a risolvere problemi di questo tipo in relazione a parti di messaggi o micromessaggi, che stiamo ricevendo. Il normale processo percettivo, che come è noto utilizza complesse strategie implicanti l'elaborazione di continue serie di ipotesi e successive verifiche, forse si complica ulteriormente quando si pone al servizio della comunicazione interpersonale, dovendo fare i conti con eventi esterni in continua trasformazione, collegati in un rapporto di doppia contingenza ad eventi interni (impulsi motori e sensazioni propriocettive). Senza dubbio esistono degli schemi di assimilazione-interpretazione dei segnali di ricezione dei messaggi. E tali schemi, depositati nella memoria a lungo termine, si sono formati grazie alla partecipazione a contesti di apprendimento (Richards, 1974). Essi quindi avranno un certo grado di flessibilità, cioè capacità di accomodamento, e saranno suscettibili di decodificare correttamente un certo range di segnali, tanto più ampio quanto più vari ed adeguati saranno stati i contesti di apprendimento (Thompson, Lamb, 1983). Ora, qui preme sottolineare che una prima caratteristica che distingue la comunicazione umana da quella animale consiste proprio nell'estrema maggiore variabilità dei contesti. La possibilità di conservare le informazioni relative al passato, mediante il linguaggio, la cultura, la storia, amplia tale varietà in modo esponenziale. Ma proprio per questo aumenta parallelamente la possibilità di distorsione dei messaggi.

Più sopra ho accennato al fatto che la comprensione reciproca è probabilmente condizionata da una certa analogia delle storie personali. E, peraltro, sembra necessario aver vissuto esperienze in qualche modo simili per aver interiorizzato gli schemi percettivo-motori richiesti per la decodifica dei segnali comunicativi. Una differenza troppo elevata negli schemi percettivo-motori disponibili potrebbe quindi essere alla radice di una comunicazione disfunzionale tra due persone. Sembra verosimile, infatti, che per comprendere il significato che un'esperienza riveste per una data persona, si debba far ricorso alla memoria di una propria esperienza analoga, vissuta in passato. Stanivslaskij (1963) chiama *reviviscenza* questo meccanismo di assimilazione all'esperienza dell'altro. Lo stesso Freud, ne "Il motto di spirito" (1905), estende il concetto di "identificazione" all'atto percettivo. E così, si potrebbe ritenere che la mancanza di uno schema di assimilazione adeguato a certi segnali, provocando un procedimento di sondaggio delle

tracce senza risultato, potrebbe comportare un inutile dispendio di energia ed un rallentamento nello svolgimento di altre funzioni, implicate nella decodifica di segnali.

5) Comunicazione, apprendimento, cambiamento.

Alla luce delle considerazioni svolte fin qui, ascoltare realmente una persona significa allora lasciare che dentro di sé si attivino gli schemi percettivo-motori che consentono di assimilare il maggior numero possibile di messaggi provenienti da quella persona. Il che vuol dire rivivere i messaggi dentro di sé, farli “risuonare”, e, quindi, in un certo senso, imitarli. Accomodamento reciproco, imitazione reciproca sono probabilmente concetti chiave del processo di comunicazione, e costituiscono il ponte logico che collega comunicazione e apprendimento, inteso come processo continuo di attivazione e di accomodamento degli schemi interiorizzati.

In questa ottica, comunicare è sinonimo di apprendere. Ogni apprendimento presuppone comunicazione tra persone e/o tra parti della mente. Ma ogni apprendimento è anche sinonimo di cambiamento. Bateson (1972) distingue tra tipi logici o livelli di apprendimento e cambiamento. Credo che tale distinzione possa essere estesa anche ai livelli di comunicazione. Così al livello 0 si collocano le azioni riflesse, senza apprendimento, senza cambiamento e quindi senza comunicazione. Al livello 1 si colloca l'apprendimento contestuale, ossia il cambiamento negli schemi di risposta ad un evento: richiedendo accomodamento reciproco tra persone e/o tra parti della mente, si può considerare anche come un primo livello di comunicazione. Allo stadio 2 si pone l'apprendimento ad apprendere, o cambiamento 2, che implica una modificazione di schemi di carattere più generale, rispetto all'apprendimento 1, tale da influire su tutta una popolazione di schemi sottordinati. Allo stadio 3 si colloca l'apprendimento a modificare gli schemi dell'apprendimento Z, o cambiamento 3. Anche gli stadi 2 e 3, in quanto implicano un accomodamento reciproco, possono considerarsi livelli di comunicazione.

6) La tecnica della comunicazione come metamodello, secondo una prospettiva interdisciplinare e intermodale.

A questo punto dovrebbe risultare chiaro l'assunto, avanzato più sopra, in base al quale la teoria della comunicazione può essere fecondamente considerata un metamodello, ad amplissimo spettro esplicativo ed operativo. In base a quanto siamo venuti dicendo, la comunicazione non può più essere considerata nella sua accezione più tradizionale, come scambio tra persone, bensì in una versione assai più lata, come sinonimo di interazione. Interazione che, ovviamente, può implicare differenti livelli di complessità, dalla più semplice modificazione reciproca, alla integrazione degli schemi, alla ristrutturazione, alla riorganizzazione.

In quanto metamodello, la teoria della comunicazione può fungere da chiave di lettura di situazioni e problemi apparentemente molto differenti, comunemente analizzati in base a strumenti logico-linguistici appartenenti ad aree disciplinari tradizionalmente separate. E di fatto gli stessi principi, gli stessi concetti fondamentali possono così essere utilizzati non solo per l'analisi di problemi relazionali (terapia della coppia o della famiglia), ma anche per l'analisi di disturbi intrapsichici (paure, fobie, ossessioni, depressioni ecc), e psicosomatici (cefalee, ulcere, gastriti, ecc.), o addirittura problemi di apprendimento.

In altre parole, in una sorta di ottica interdisciplinare e intermodale, possiamo provare ad estendere a nuovi contesti di intervento quanto abbiamo appreso ad utilizzare in altri

contesti, in una sorta di processo metaforico, la cui fecondità può essere garantita solo in assenza di reificazione. Così, ad esempio, posso ipotizzare che nel dialogo interiore, tra parti della mente, si riproducano meccanismi analoghi a quelli osservabili nel dialogo tra persone. Di conseguenza, l'uso di un linguaggio generico, ricco di generalizzazioni arbitrarie, di cancellazioni e distorsioni, può così essere contingente ad una comunicazione interna stereotipata, improduttiva, scarsamente idonea a generare ristrutturazioni e soluzioni di problemi in aree ristrette od allargate. Oppure il mancato accordo tra le parti può essere contingente a PE non esplicitate o condivise tra le parti stesse, così che la comunicazione interna risulta povera e incongruente.

In conclusione, ogni problema personale o interpersonale può essere visto ed affrontato come problema di comunicazione. La comunicazione funzionale, infatti, nella sua accezione di interazione produttiva, consente la migliore utilizzazione possibile delle risorse in campo, compresa la possibilità-opportunità di restringere o allargare il campo stesso, per economizzare o per procurarsi nuove risorse. Bandler e Grinder (1975) sostengono che una persona soffre quando il suo modello del mondo risulta troppo impoverito per offrirle un'alternativa. Personalmente sostengo che un modello impoverito del mondo è sempre contingente ad una comunicazione impoverita. Agendo sul processo di comunicazione, noi agiamo indirettamente sulla visione del mondo o, più precisamente, su una parte essenziale del processo attraverso cui essa si forma e si mantiene, e quindi sulla possibilità di soluzione dei problemi.

Ritengo quindi che, in generale, la funzione del terapeuta sia quella di facilitare il processo di comunicazione. Rogers (1961) addirittura non parla di terapeuta, ma più semplicemente e realisticamente di facilitatore. E la concezione rogersiana di crescita personale e di facilitazione, pur se espressa in una terminologia che risente di una differente matrice culturale, coincide in gran parte con quella che sto cercando di delineare in queste pagine. E' possibile, infatti, e particolarmente fecondo, secondo la nostra esperienza, tradurre l'impostazione di Rogers nei termini della teoria della comunicazione. Facilitatore allora è colui che su richiesta del facilitato, si "inserisce" nel suo "dialogo interiore", svolgendo funzione di "specchio biologico" (Hofstadter, 1981), cassa di risonanza, amplificatore o stimolo. Durante l'ascolto empatico, il facilitatore fa emergere dentro di sé le PE (premesse epistemologiche) che coincidono maggiormente con quelle del cliente, il che lo porta a condividere l'esperienza del cliente, nel qui ed ora, "come se" fosse sua, e a fornirgli un feedback continuo sulle proprie sensazioni ed emozioni (trasparenza). Ma per quanto egli possa elicitare PE simili, ci saranno sempre e comunque delle differenze, dovute alla diversità delle storie personali. Ora, proprio queste differenze costituiscono, a mio avviso, l'elemento in grado di innescare una comunicazione produttiva. Infatti, indipendentemente dai canali attraverso i quali il facilitatore fa giungere queste differenze al facilitato, esse costituiscono una sorta di stimolo all'accomodamento dei suoi schemi percettivo-motori, attivati durante il dialogo. Nel momento in cui, grazie al rapporto con il terapeuta e al setting caratterizzato da accettazione incondizionata, stima e fiducia, il cliente apprende ad accomodare reciprocamente gli schemi percettivo-motori interiorizzati, cioè apprende a modificarsi e sintonizzarsi all'interno di un processo di comunicazione con una persona esterna, egli sta contemporaneamente avviando un processo di cambiamento nel suo sistema di rappresentazione del mondo. E grazie alla ripetizione del contesto (di qui la necessità di una certa durata della terapia), tale acquisizione diventa per lui oggetto di deuteroapprendimento, e pertanto trasferibile in altri contesti. Ovviamente, il metodo di Rogers è soltanto uno dei differenti modelli utilizzati in psicoterapia che può essere letto in chiave di teoria della comunicazione.

In altri termini, visione impoverita del mondo, impossibilità di alternative, sofferenza, possono mantenersi e riprodursi solo grazie ad una comunicazione disfunzionale, di cui, poco sopra, abbiamo riconosciuto due polarità: la ripetizione ossessiva degli schemi, senza accomodamento, e la dispersione, la sconnessione, il disordine nel rapporto tra gli schemi. In entrambi i casi il risultato è un basso livello di organizzazione, e conseguentemente una scarsa variabilità nelle risposte ad eventi nuovi.

Viceversa, la comunicazione funzionale è innanzitutto accomodamento reciproco degli schemi che vengono in contatto, è integrazione e creazione di nuovi schemi, è incremento nel livello di organizzazione, è incremento nella variabilità di risposta. E' quindi aumento delle alternative, allargamento dei punti di vista, arricchimento della visione del mondo. In altre parole, è apertura e interesse verso gli eventi esterni, che possono essere assimilati nei propri sistemi di rappresentazione e azione, senza necessità di eccessive generalizzazioni, cancellazioni, distorsioni (meccanismi di difesa). E' pertanto emozione positiva e felicità nelle relazioni (con se stessi, cioè tra parti della propria mente, con gli altri e con gli oggetti del mondo) in contrapposizione a emozione negativa e chiusura verso l'esterno.

Le esperienze che in questi ultimi anni ho condotto nel campo della psicomotricità, della bioenergetica, del Rolfing, del "Mézières", dello Shiatzu, del Movimento Rigeneratore ed altre, mi hanno convinto che la teoria della comunicazione può costituire un utile modello di riferimento anche per quello che accade dentro il nostro corpo. E di fatto, disturbi, sofferenze e malattie più propriamente somatiche possono essere visti come conseguenza di una comunicazione disfunzionale tra parti della mente, organi e apparati, come tradizionalmente sostenuto dalla medicina psicosomatica. PE disfunzionali e quindi schemi percettivo-motori non in grado di accomodarsi e di assimilare sensazioni ed altri messaggi provenienti da altre parti del corpo, sovradeterminano così un sistema impoverito di risposte stereotipate o confusive, ed in ogni caso inadeguate, con il conseguente innesco di circuiti ripetitivi o di percorsi aleatori, con ridotta efficacia del principio di autorganizzazione, e quindi in condizione di vulnerabilità nei confronti degli agenti esterni.

In quest'ottica, le emozioni possono considerarsi come un sistema di segnalazione verso l'interno e verso l'esterno (Hinde et al., 1985). Essere in contatto con le proprie emozioni significa allora essere in grado di attivare schemi percettivo-motori interiorizzati, idonei a decodificare complesse configurazioni di segnalazioni provenienti dal nostro corpo, che costituiscono una efficace sintesi, elaborata inconsciamente e in tempi brevissimi, su di una massa talvolta molto grande di informazioni simultanee.

In altri termini, il corpo sembra svolgere un'azione tipo cassa di risonanza e semplificazione di elaborazioni ipercomplesse, probabilmente di per sé insuscettibili di immediata traduzione sul piano della decisione (Gargani, 1985).

Personalmente ritengo che anche il transfert rientri in questa categoria di semplificazioni, attuate grazie alla partecipazione del corpo. A mio avviso esso costituisce un efficace segnale di "via libera" all'apprendimento da parte di un'altra persona. Negli animali sembra che il segnale che svolge tale funzione sia più semplice: l'età dell'altro animale. Dal punto di vista della conservazione della specie, ciò si spiega facilmente dal momento che l'animale più anziano dimostra inequivocabilmente, essendo ancora in vita, di utilizzare schemi di comportamento efficaci. La stessa cosa non può dirsi per l'uomo, almeno dal momento in cui le tradizioni non costituiscono più una direzione sicura da seguire. Di qui forse la necessità di tener conto di più dati: il transfert sembra sopperire pienamente a questa esigenza, di contemperare cioè l'esigenza di novità con quella di familiarità.

7) La nostra attuale concezione della musicoterapia.

Sulla linea del modello concettuale tratteggiato in queste pagine, personalmente ritengo che la Musicoterapia sia essenzialmente un particolare tipo di terapia della comunicazione. Più specificamente, essa rientra nella categoria di quelle che potremmo definire terapie della CNV (arteterapia, danza-terapia, psicomotricità ecc.), tra le quali si distingue per il fatto di privilegiare il canale uditivo. Essa si differenzia poi dalla sonoterapia, in quanto il termine musica sta ad indicare il più ristretto ambito dei fenomeni sonori organizzati in funzione della comunicazione. Musicoterapia, quindi, nella nostra concezione è una particolare terapia della CNV, che privilegia il canale uditivo, utilizzando l'organizzazione dei suoni, tipica del fenomeno musica, come strumento facilitatore.

Si rendono però necessarie alcune precisazioni. In primo luogo va sottolineato che la musicoterapia privilegia il canale uditivo, come principale canale e sistema di riferimento, ma non esclude gli altri canali che, anzi, a seconda dei casi, possono temporaneamente assurgere a canali privilegiati.

In secondo luogo è opportuno soffermarsi, sia pure brevemente, su alcune caratteristiche specifiche del canale considerato, e quindi del connesso sistema rappresentativo, particolarmente rilevanti ai fini del presente discorso. Come è noto, il canale uditivo è il primo a svilupparsi nel feto, tanto che già alla nascita, ad esempio, il bambino è in grado di distinguere la voce della madre tra altre simili, o mostra reazioni a specifici stimoli ascoltati ripetutamente durante la gravidanza (Fornari, 1984). Viceversa, sul canale visivo le cose procedono più lentamente: ad esempio, il riconoscimento del volto materno non avviene prima del sesto mese. Durante la gravidanza il feto è quindi immerso in un universo sonoro (battito cardiaco, respirazione, rumori viscerali, voce della madre, sonorità esterne filtrate dal liquido amniotico), già in parte collegate ad esperienze cinestesiche (movimenti della madre) e variazioni biochimiche (modificazioni ormonali o nella chimica del sangue materno). Addirittura sembra che il nascituro sia perfettamente in grado di discriminare differenti tipi di musiche: Vivaldi e Mozart regolarizzano e diminuiscono la frequenza del suo battito cardiaco. Al contrario la musica di Beethoven, di Brahms e tutte le forme di musica Rock pare creino turbamenti nella maggior parte dei feti (Verny, 1981). Indubbiamente in questo periodo si formano già gli schemi di assimilazione delle sonorità più ricorrenti, in parte già collegati a schemi relativi alla sensibilità cinestesica e vestibolare, e alla motricità.

Sin dalla nascita, quindi, ogni bambino possiede una storia personale nel mondo dei suoni, che in parte lo accomuna e in parte lo differenzia dagli altri neonati. Benenzon (1982) parla, a questo proposito, di ISO universale e di ISO gestaltico. A noi qui preme rilevare che, verosimilmente, gli schemi percettivo-motori precedentemente interiorizzati nella vita intrauterina, saranno elicitati specialmente nella parte riguardante l'aspetto ritmico, ovvero la struttura temporale della dinamica energetica. Questa infatti non sembra soggetta a particolari variazioni nell'esperienza sonora prima e dopo la nascita, al contrario dei timbri e delle altezze che, in conseguenza del filtraggio svolto dalla placenta e dal liquido amniotico, subiscono profonde trasformazioni. D'altra parte l'aspetto ritmico degli schemi di assimilazione sonora costituisce il ponte strutturale con gli schemi motori già formati o in via di formazione. Questa considerazione sembra confortata anche dal fatto che gli schemi ritmici, costituenti lo scheletro degli schemi motori automatizzati, anche da adulti sono più facilmente acquisibili attraverso il canale uditivo e il connesso sistema rappresentativo (Fraisie, 1974).

E' interessante ricordare, inoltre, che gli schemi ritmici interiorizzati (nella accezione sopra indicata di strutture temporali della dinamica energetica) sembrano costituire anche

lo scheletro degli schemi di espressione-ricezione delle emozioni (Clynes, 1977 e 1980), che, nella concezione da noi condivisa, costituiscono un fondamentale ed economico sistema di segnalazione nella duplice direzione interno-esterno, e di regolazione del comportamento (apertura-chiusura ecc.). Indubbiamente anche la padronanza nel processo di codificazione delle emozioni, come sistema di segnalazione a specifico contenuto relazionale, viene acquisita mediante l'interazione con l'ambiente, ed in particolare con la madre.

Queste osservazioni ci introducono nel vasto capitolo della funzione organizzatrice svolta dalla madre nei confronti dei segnali provenienti dal bambino. Nuove ricerche, condotte nell'ambito interattivo-cognitivista (Schaffer, 1977), dimostrano che sin dalla nascita il bambino possiede un'embrionale competenza comunicativa che lo predispone all'interazione sociale. Persino il riflesso di suzione nel bambino, a differenza di altri mammiferi, è organizzato secondo una modalità di alternanza pausa-azione, che sembra facilitare l'alternanza dei turni tipica dello stile conversazionale (Kaye, 1977). E attraverso la microanalisi dell'interazione madre-bambino è possibile assegnare una serie di comportamenti materni che costruiscono intorno ai comportamenti-segnali del bambino una sorta di frame, o struttura organizzativa, all'interno della quale i segnali del bambino acquistano gradualmente prevedibilità e significato relazionale (Kaye, 1982; Bruner, 1981).

In altri termini, grazie all'azione organizzatrice svolta dalla madre, si assiste ad un graduale processo di accomodamento reciproco degli schemi percettivo-motori dei due membri della diade, ovvero ad un processo di comunicazione-cambiamento-apprendimento, secondo una linea evolutiva che attraversa stadi e livelli successivi di complessità e organizzazione. Qui preme rilevare che la funzione organizzatrice della madre si svolge prevalentemente attraverso l'utilizzazione di schemi ritmici. In altri termini, la ripetizione a specchio dei segnali, la variazione e l'integrazione si collocano all'interno di precise strutture temporali che conferiscono, appunto, ordine e prevedibilità ai segnali stessi (Stern et al., 1977; Schaffer, 1977). Sotto questo aspetto, l'interazione madre-bambino può essere vista come una sinfonia cinetica, in cui la sottostante logica compositiva si avvale di strutture via via più complesse e articolate, ma pur sempre caratterizzate da un certo livello di ritmicità, fluidità, rispondenza, ordine, organizzazione. Anche gli episodi di interruzione, turbolenza, disordine, antagonismo, connessi naturalmente ad ogni processo di crescita, vengono utilizzati dal principio autorganizzativo (Morin, 1982; Boadella Liss, 1986), che sembra agire all'interno della diade come sistema, per la creazione di strutture evolutive sempre più ricche, complesse ed articolate.

Su questa linea, le più moderne concezioni evolutive (vedi ad es. Bruner, 1977; Kaye, 1982; Newson, 1974) sottolineano l'apporto fondamentale dell'interazione adulto-bambino non solo per l'acquisizione delle abilità sociali - il che non appare certo sorprendente - ma anche per lo sviluppo dell'intelligenza, ovvero della padronanza delle strutture cognitive necessarie ad affrontare con successo i compiti imposti dal processo educativo. Dal nostro punto di vista, sottolineando l'aspetto di cambiamento-apprendimento, insito in ogni comunicazione, e l'aspetto di comunicazione insito in ogni apprendimento, siamo persuasi che l'andamento della sinfonia audio-visivo-cinetica che caratterizza la relazione madre-bambino - e successivamente l'andamento della più ampia e varia sinfonia a più voci, cui partecipano tutti i membri della famiglia ed altre persone significative - fornisca la struttura portante, l'intelaiatura di norme interiorizzate o schemi percettivo-motori - acquisiti per deuteroapprendimento (ovvero per la ripetizione dei contesti) - che fungerà da supporto ad ogni successivo atto di apprendimento-cambiamento-comunicazione.

Sembra infatti che anche l'interazione del bambino con l'ambiente fisico sia mediata in modo determinante dagli schemi di assimilazione acquisiti durante le interazioni con la

madre e con gli altri adulti significativi (Kaye, 1982). Il che si accorda con la suaccennata concezione delle emozioni e del transfert (qui inteso nella accezione di investimento affettivo) come segnali sintetici di autoregolazione del comportamento, ed in particolare in relazione all'apertura o chiusura verso forme di apprendimento che saranno successivamente disponibili (Ancona, 1975).

In sintesi: le predisposizioni biologiche di un organismo vivente, ereditate geneticamente, richiedono un ambiente favorevole per svilupparsi; nell'uomo, una componente essenziale di tale ambiente sembra essere costituita dalla funzione organizzatrice svolta dal contesto familiare ed in particolare dalla madre; tale funzione si avvale in modo prevalente, almeno fino alla comparsa del linguaggio, dell'utilizzazione di schemi ritmici, ovverossia di strutture temporali della dinamica energetica; gli schemi ritmici costituiscono lo scheletro degli schemi motori e delle emozioni, intese come segnali espressivi a specifico contenuto relazionale; l'intera-zione madre-bambino può essere vista come una sinfonia audio-visivo-cinetica, il cui andamento — sotto l'aspetto della ricchezza, fluidità, ritmicità, rispondenza, e quindi dell'ordine e coerenza interna — è indice del livello di comunicazione-apprendimento (reciproco) dei partecipanti.

In base a queste premesse, la nostra ipotesi è che problemi emotivi, relazionali, di apprendimento, nell'adulto come nel bambino, normale o ritardato, possono essere letti come problemi relativi al processo di comunicazione di origine recente o remota, di cui la sinfonia cinetica attuale (con la madre, la famiglia, il terapeuta) porta comunque traccia nel suo andamento. In questa ottica, compito del terapeuta è allora quello di facilitare l'avvio di una comunicazione produttiva, ovverossia di svolgere una funzione organizzatrice o di framing, intervenendo direttamente sul processo di comunicazione in atto (tecniche direttive; vedi ad es. la terapia della famiglia ad orientamento strutturale-sistemico) oppure agendo prevalentemente sulla predisposizione di un contesto di opportunità (tecniche non direttive; vedi ad es. la psicomotricità). Evidentemente questo lavoro sarà in concreto molto diverso nelle differenti situazioni. Un conto è lavorare con un adulto, con una famiglia o con un bambino gravemente ritardato. Riteniamo però che alcuni principi base rimangano sostanzialmente invariati, ed in primo luogo la regola dell'ascolto, ovverossia della sintonizzazione sulle PE dell'altro. Ciò presuppone grande flessibilità nel terapeuta-facilitatore, acquisibile in idonei contesti di formazione. La nostra attuale concezione in questo argomento è esposta nel mio volume "La formazione del musicoterapeuta: premesse epistemologiche e cambiamento", edito in questa stessa collana, cui faccio senz'altro rinvio. Qui vorrei viceversa affrontare, sia pure succintamente, quello che, a mio avviso, è il tema chiave per la definizione di uno statuto epistemologico della musicoterapia (almeno nell'accezione qui intesa): qual'è lo specifico contributo che può apportare la musica nel compito (terapeutico) di facilitare il processo di comunicazione? Credo che un primo tipo di risposta vada ricercata nel principio di autorganizzazione che sembra agire all'interno di ogni brano di musica. E di fatto il pensiero musicale si svolge secondo una logica compositiva che utilizza, codificandole, formalizzandole e applicandole al materiale sonoro, strategie di selezione, combinazione e integrazione in gran parte simili a quelle ricorrenti negli aspetti non verbali della comunicazione umana. Ripetizione, similitudine geometrica o gestaltica, opposizione, variazione, integrazione, segnali di apertura e chiusura, segnali di collegamento o di ricezione del messaggio ecc., sono concetti ugualmente individuabili in una sequenza musicale, in un dialogo cinetico madre-bambino o nella CNV tra adulti.

Su questa linea, le ricerche che hanno utilizzato microanalisi di film o di videoregistrazioni relative a interazioni madre-bambino o nella CNV tra adulti.

Su questa linea, le ricerche che hanno utilizzato microanalisi di film o di videoregistrazioni relative a interazioni madre-bambino portano, a mio parere, un contributo fondamentale.

E di fatto la possibilità di disporre di grafici che registrano la comparsa, la durata e l'intensità di fenomeni quali il sorriso, le prime lallazioni, l'orientamento visivo ecc. ponendoli in relazione con i comportamenti comunicazione della madre, consente di verificare le strategie cui essa ricorre per entrare in comunicazione con il bambino, ovverossia per creare un ordine all'interno dei loro scambi. Ebbene tali strategie sembrano corrispondere, in maniera sorprendente con alcune modalità compositive di base, comunemente utilizzate nella musica scritta o nell'improvvisazione.

Queste osservazioni aprono il campo ad una serie di indagini, anche sperimentali, di cui accennerò provvisoriamente a tre categorie:

- a) ricerche di base, dirette a verificare con maggiore precisione il grado di corrispondenza tra organizzazione nella pratica musicale e organizzazione all'interno della CNV;
- b) ricerche cliniche, dirette a verificare il grado in cui l'incremento e il tipo di ordine, apportato dal musicoterapeuta attraverso il suo intervento sulle relazioni e sui contesti, è contingente ad un incremento nel livello di comunicazione-apprendimento reciproco;
- c) ricerche dirette a verificare l'efficacia di differenti percorsi formativi del musicoterapeuta.

La sperimentazione ministeriale, riferita nel presente volume, costituisce un primo passo in questa direzione. E di fatto, condividendo la concezione della musicoterapia come lavoro sulla comunicazione, essa propone da una parte un modello di analisi e verifica degli effetti e dei risultati indotti dal facilitatore sul livello di interazione, dall'altra un itinerario di formazione. Su quest'ultimo aspetto rinviemo alle considerazioni svolte più sopra. Su1primo, viceversa, non ci rimane che auspicare:

- a) l'avvio di ricerche microanalitiche specificamente rivolte alla scoperta di nuove e/o più controllate corrispondenze tra livello e tipo di organizzazione dei messaggi e livello e tipo di comunicazione-apprendimento;
- b) l'avvio di ricerche più sistematiche, in cui vengano studiati gli effetti nel processo di comunicazione prodotti dagli interventi sul contesto.

A mio avviso, questa è una delle direzioni che potrà consentire alla musicoterapia di definirsi come disciplina scientifica, pur mantenendo inalterato il valore attuale di pratica clinica e di stimolo alla ricerca interdisciplinare.

Un'ulteriore considerazione: le osservazioni che precedono, pur essendo orientate prevalentemente da un'esperienza con bambini gravemente ritardati, hanno per noi costituito un punto di riferimento prezioso anche nel lavoro di musicoterapia con gli adulti, diretto ai fini formativi, specificamente rivolto a futuri musicoterapeuti, ma anche ad insegnanti, rieducatori, medici, psicologi, psicomotricisti. L'attenzione al processo e alla struttura dei segnali, la temporanea preclusione del canale verbale, talvolta estesa al canale visivo (in genere dominanti), l'attenzione ai segnali provenienti dal proprio corpo, la ricerca dei propri ritmi motori spontanei, le esperienze di rilassamento e di induzione motoria attraverso la musica, il lavoro sulla respirazione e sulla voce, le esperienze di visualizzazione e di integrazione dei sistemi rappresentativi, il dialogo sonoro e l'improvvisazione collettiva ecc. seguita da verbalizzazione e analisi dei vissuti secondo il metodo delle Premesse Epistemologiche (Scardovelli, 1985) e il gruppo di incontro (Rogers, 1970), sono tutte modalità di lavoro — acquisite in contesti teorici-metodologici differenti, quali la psicomotricità, la bioenergetica, la programmazione neurolinguistica ecc. — che abbiamo utilizzato in sedute di musicoterapia con adulti. Tali modalità, modificate ed integrate sotto l'egida della teoria della comunicazione intesa come metamodello, sono in grado di svolgere un'azione convergente nel riorientamento della percezione sui segnali

(feedback) pertinenti all'avvio e all'incremento di una comunicazione produttiva, intrapsichica e interpersonale. Riorientamento percettivo, quindi, seguito da disinnesco di circuiti ripetitivi (relazionali o intrapsichici), cambiamento di premesse epistemologiche, miglioramento della capacità d'ascolto, ampliamento dei propri range di modulazioni comunicative, maggiore coerenza e congruenza espressiva, migliore rendimento comunicazionale, maggiore felicità nelle relazioni, visione del mondo più positiva. Ma di questo parleremo in un volume di prossima pubblicazione.

Ritornando al lavoro di musicoterapia con bambini gravemente ritardati, mentre in passato il nostro intervento era prevalentemente centrato sulla relazione operatore-singolo bambino, attualmente ci stiamo sempre più orientando ad intervenire anche sul contesto (Lord, 1984, p.224), partendo dalla situazione quotidiana in cui vivono i bambini all'interno dei gruppi-classe o in famiglia. Le interazioni tra adulti e bambini, osservabili in tali gruppi, sono spesso caratterizzate dall'oscillazione tra due modalità polari: la ripetizione circolare, routinaria, senza variazioni, caratterizzata, sul piano emotivo, da un senso di noia o di depressione, o, viceversa, la produzione-ricerca di nuovi stimoli, la variazione continua, e quindi la dispersione, la confusione, marcate da un alto livello di ansia ed apprensione. Scopo del nostro intervento è quello di rompere i circuiti ripetitivi e consentire l'avvio di una comunicazione produttiva.

Un primo passo in questa direzione è, ad esempio, quello di lavorare direttamente con gli adulti, coinvolgendoli in un progetto di osservazione-ascolto. Nella nostra esperienza, congiungendo il termine ascoltare al termine osservare, si viene a spogliare quest'ultimo della sua connotazione di valutazione, verifica, indagine, giudizio, per assumere, viceversa, un significato maggiormente collegato al comprendere, al partecipare, al condividere il mondo dell'altro, cercando di porsi dal suo punto di vista, assumendo le sue PE (premesse epistemologiche). Ciò consente di avvicinarsi e di sentire i suoi bisogni, desideri, paure, "come se" fossero nostri. Immedesimazione parziale con l'altro, quindi, senza perdere però il contatto con se stessi (il "come se"). Immedesimazione parziale, pertanto, nel senso di assimilazione-accomodamento dei propri schemi percettivo-motori all'oggetto osservato, al fine di farlo risuonare e riverberare entro di sé, e non identificazione come meccanismo di difesa, che come tale non consente la giusta presa di distanza tra sé e l'oggetto. Osservare, quindi, come processo in cui "l'osservatore osserva se stesso mentre compie l'osservazione" (Morin, 1977), al fine di ottenere quella visione prospettica o binoculare che Bateson (1979) pone alla base di una reale conoscenza. In questo processo, le proiezioni e gli altri meccanismi di difesa funzionano come filtri o spettri, che intervengono e interferiscono sull'osservare e sull'ascoltare, impoverendo e distorcendo la capacità di comprendere. Per ridurre l'azione di questi meccanismi, è necessario pertanto marcare il contesto di osservazione con il carattere di cooperazione, ricerca, accettazione, non giudizio. A tal fine, fondamentale è l'atteggiamento del conduttore, a cui si richiede chiarezza nelle consegne iniziali, congruenza nella comunicazione e adesione, specie durante la verbalizzazione dell'esperienza, ad una visione pluralista, circolare e quindi di accettazione dei differenti punti di vista (Spaltro, 1980; Lo Verso, 1984). Infatti, chiusura o apertura, rigidità o flessibilità, povertà o ricchezza nei protocolli di osservazione o nelle verbalizzazioni dirette dei partecipanti, dipenderanno in gran parte dal modo in cui, attraverso l'azione del conduttore, il gruppo interiorizza ed agisce un modello di questo tipo.

E' esperienza comune che osservare-ascoltare consente di aprirsi a nuovi modi di vedere le cose. In particolare, però, qui oggetto dell'osservazione non è solo il bambino o il gruppo di bambini, ma anche la nostra relazione con loro. Porsi in posizione di ascolto, liberandosi dal carico dell'azione immediata (Scotti, 1984), consente più tempo e

disponibilità sia per sintonizzarsi con loro, cercando di assumere le loro PE, e quindi di comprenderli nei loro bisogni, desideri, paure, sia per mettersi in contatto con il nostro mondo interiore, che viene posto in movimento durante l'osservazione. A nostro avviso, l'atto dell'osservare non può prescindere dalla graduale presa di coscienza dei punti di vista attraverso cui si osserva, ovvero della propria PE, che emergono durante l'azione dell'osservare. Sotto questo profilo, quindi, ogni protocollo di seduta reca due tipi di informazioni:

- a) quelle relative al comportamento visibile del bambino;
- b) quelle relative al modo in cui l'osservazione è stata singolarmente condotta.

Il primo tipo di informazioni, per recare contributo alla conoscenza del bambino ed essere in concreto utilizzabile, non può prescindere dal secondo tipo di informazioni, riguardanti, appunto, l'effettiva dinamica dei punti di vista dell'osservatore. E a sua volta, l'insieme integrato dei due tipi di informazioni, per essere fruibile dal gruppo, deve dialogare, aprirsi alla lettura fatta dai punti di vista (dalle dinamiche dei punti di vista) degli altri partecipanti (Brutti, 1984). Rinviando ad altra sede un'esposizione più dettagliata del metodo di lavoro da noi adottato, qui preme sottolineare come il contesto di osservazione assume, in tal modo, funzione formativa di contesto di apprendimento per i partecipanti, idoneo all'acquisizione di nuove modalità interattive, maggiormente funzionali alla comprensione e alla capacità di sintonizzarsi con l'altro.

Dal punto di vista strettamente musicoterapeutico, ovviamente, non tutte le osservazioni saranno ugualmente pertinenti e utilizzabili. La comprensione del bambino e della nostra relazione con lui, cui noi aspiriamo, si basa prevalentemente sulla capacità di "sentire" il suo mondo, visto sotto l'aspetto ritmico, dinamico, energetico. In un certo senso anche i suoi "bisogni, desideri, paure", cui abbiamo accennato, possono essere utilmente tradotti in questi termini. Ci interessa quindi comprendere e sintonizzarci con il suo livello di attivazione, tempo ritmo, livello di organizzazione, parametro fluidità rigidità (Stern, 1986). Tutto questo, infatti, ci è tecnicamente indispensabile per svolgere con lui quella delicata funzione organizzatrice dei comportamenti-comunicazione che, a suo tempo, era competenza esclusiva o prevalente della madre e successivamente della famiglia, e che, per ragioni diverse, si è impoverita e/o arrestata. In altre parole, desideriamo fungere da contenitore e da amplificatore ai segnali del bambino (Moretti, 1982), integrandoli gradualmente nelle nostre proposte sonore, visive, gestuali, motorie, cinestesiche... Desideriamo avviare con lui una sinfonia audio-visivo-cinetica, in cui le interruzioni, turbolenze, disordini, antagonismi siano gradualmente sostituiti ed integrati da ritmicità, fluidità, rispondenze, ordine, organizzazione, all'interno di una relazione felice o meno infelice possibile (Lai, 1985). Ora, se questo è l'obiettivo dell'intervento con il singolo bambino, riteniamo che anche il lavoro centrato sul contesto ne condivida alcuni aspetti fondamentali, pur con specifiche differenze. E di fatto, più sopra abbiamo accennato che anche l'interazione all'interno di una famiglia o di un gruppo possa essere vista ed analizzata come sinfonia cinetica a più voci. Nel gruppo classe, allora, ciascun partecipante può contribuire ad introdurre ordine ed organizzazione in tale sinfonia. E per far questo, dovrà sintonizzarsi, ad esempio, con il tempo-ritmo condiviso dagli altri, se esiste, o produrre interventi diretti a crearlo. Anche la musica riprodotta può essere utilizzata a questo scopo, purché scelta ed introdotta al momento opportuno. Nella nostra esperienza, le sinfonie ed i concerti di Mozart si sono rivelati i più idonei per definire un contesto di ascolto, condiviso da adulti e bambini, e quindi capace di facilitare la sintonizzazione dei partecipanti in relazione al proprio tempo-ritmo, livello di attivazione, stato emotivo. Alternare momenti di ascolto a momenti di silenzio, gradualmente riempiti dalle azioni ed interazioni dei partecipanti, può costituire un buon modo per introdurre



ordine all'interno di un contesto, e quindi maggiore prevedibilità e percezione di significato relazionale dei messaggi.

INTRODUZIONE

I) ASPETTI CONTESTUALI E ASPETTI TECNICI DELLA RICERCA

Come gruppo di musicisti e ricercatori, interessati al rapporto suono-essere umano, stiamo conducendo da alcuni anni una ricerca di musicoterapia presso un Centro (scuola elementare speciale "D.Isola" di Genova-Quarto) ospitante bambini dai 6 ai 15 anni di età, gravemente compromessi sul piano psico-organico. I nostri interventi, come operatori esterni alla scuola, sono finanziati dal Comune di Genova.

Su iniziativa di alcuni insegnanti, negli anni 1981-82/1982-83 la ricerca ha assunto la veste formale di "Sperimentazione Ministeriale".

Il lavoro da noi svolto presso il Centro sotto la denominazione unitaria di "musicoterapia" con bambini gravemente ritardati, in realtà ha costituito (e costituisce tuttora) un'esperienza multiforme e polivalente, difficilmente inquadrabile in una etichetta. Gli aspetti più strettamente tecnici inerenti alla ricerca (conduzione e analisi delle sedute con i bambini) sono sempre stati indissolubilmente legati a problemi inerenti al contesto in cui la ricerca si svolgeva.

In tale contesto si possono ritagliare una serie di sistemi e sottosistemi: dal sistema più ampio, comprendente i collegamenti istituzionali del Centro nei confronti del territorio (U.S.L., Consiglio di Quartiere, Comune, ecc.), ai sottosistemi più direttamente interagenti con lo svolgimento del progetto di ricerca (i rapporti tra gli operatori esterni, i bambini e gli insegnanti; tra operatori, insegnanti e ausiliari; tra operatori e genitori; tra operatori e Direzione Didattica ecc.).

Diverse sono state le attività svolte nei differenti sistemi e sottosistemi: sedute "terapeutiche" con i bambini e loro analisi, formulazione di ipotesi e loro verifica, autoformazione e autoaggiornamento, formazione del personale insegnante mediante seminari, discussioni collettive periodiche sull'andamento del lavoro, informazione ai genitori, documentazione e pubblicizzazione dei risultati, ecc.

In questa sede ci occuperemo prevalentemente degli aspetti "tecnici" della ricerca, cui sarà dedicata interamente la Parte II, mentre gli aspetti inerenti al contesto saranno trattati nella Parte I, nella misura strettamente indispensabile ad una migliore comprensione del lavoro svolto.

Intendiamo per aspetti "tecnici" quelli rispondenti alle seguenti domande: "Quali strumenti e quali prospettive offre un approccio musicoterapeutico nei confronti di bambini plurihandicappati gravi? E più precisamente, quali possibilità offrono il suono e la musica per esplorare nuovi canali di comunicazione e nuovi "contesti di apprendimento", funzionali da una parte alla rottura dei circoli ripetitivi, delle azioni stereotipate, delle barriere nei confronti del mondo esterno, tipiche di questi bambini, e dall'altra all'acquisizione di modalità interattive adulto-bambino più varie, più ricche e più efficaci sul piano espressivo, idonee a fondare "relazioni felici" e nuovi interessi verso persone, oggetti, azioni?".

Schematicamente, quindi, la Parte I conterrà una descrizione della struttura istituzionale del Centro (Cap. I) e delle diverse fasi e aspetti della "Sperimentazione Ministeriale", cui d'ora innanzi faremo riferimento come momento centrale della ricerca (cap. II).

Nella Parte II il campo di indagine verrà ristretto al metodo di lavoro utilizzato nelle sedute con i bambini, con indicazione degli obiettivi di volta in volta perseguiti, con

indicazioni delle ipotesi formulate e dei primi tentativi di verifica, con la discussione delle tecniche adottate e via via raffinate, con il riferimento ai modelli concettuali rivelatisi utili strumenti di lavoro (cap. III).

Seguirà la descrizione di un metodo sperimentale di “lettura” delle sedute videoregistrate, mediante l'utilizzazione di un'apparecchiatura elettronica, appositamente progettata, dotata di pennino scrivente. L'analisi di alcuni grafici delle sedute realizzate con tale metodo consentirà una prima verifica oggettiva di talune ipotesi formulate nel corso del lavoro (cap. IV).

II) L'APPROCCIO SISTEMICO

1) Premessa.

I vari aspetti della ricerca, sopra messi in luce, trovano un denominatore comune e si caratterizzano per l'adesione al medesimo quadro generale di riferimento teorico: l'approccio sistemico-cibernetico¹.

E' indubbiamente arduo presentare brevemente le caratteristiche di tale approccio, frutto di una profonda revisione epistemologica nell'ambito delle scienze, che comporta un modo nuovo di osservare e di punteggiare gli eventi osservati (Morin, 1977; Gray et al., 1969).

Ci limiteremo quindi, di necessità, all'indicazione dei concetti essenziali.

2) Il concetto di sistema: totalità, relazione, organizzazione.

Un sistema può essere definito come “unità organizzata di relazioni tra elementi, azioni, individui” (Morin, 1977, p. 102). Emergono quindi alcuni concetti cardine quali: **totalità** (insieme, unità), **relazione** (interrelazione, connessione tra), **organizzazione** (Cigoli, 1983, p. 19).

Il concetto di totalità indica che il sistema viene a possedere sue proprie caratteristiche, irriducibili a quelle delle parti. Si tratta di quelle che Morin definisce le “qualità emergenti” del sistema, ovvero “le qualità o proprietà di un sistema che presentano caratteristiche di novità in rapporto alle qualità o proprietà dei componenti considerati isolatamente o inglobati in un altro tipo di sistema” (Morin, p. 106).

Le proprietà dei componenti (o parti), a loro volta, sono rilevanti, co-determinanti, ossia indispensabili nel dar luogo all'insieme. In tal modo si sancisce il definitivo superamento sia del riduzionismo elementaristico- associazionista (in base al quale l'insieme non è che la somma delle parti) — già operato dalla teoria della forma o Gestalt — sia il riduzionismo olistico (secondo il quale è l'insieme a spiegare il comportamento delle parti), e oggetto di studio diventano quindi le **relazioni tra o interrelazioni**.

Note

¹ In questa sede ci riferiremo in particolare alle elaborazioni concettuali della “scuola” di Palo Alto (G.Bateson J.Haley, D.D.Jackson, P.Watzlavick, J.H. Weakland, J.k.Beavin, R.Fisch ed altri) e, più recentemente, del “gruppo di Milano” (M.Selvini Palazzoli, L.Boscolo, C.Cecchxn ed altri), attualmente all'avanguardia per i contributi teorici.

Ed eccoci al secondo concetto cardine. Occorre, però, partire dalla idea di interazione. Con tale termine ci si riferisce “ad azioni-comportamenti tramite i quali gli elementi agiscono l'uno sull'altro in una interconnessione reciprocamente influenzantesi”(Cigoli, p. 28). Le iniziali condizioni di incontro implicano agitazioni, turbolenze, antagonismi, quindi disordine, tuttavia esse permettono, in alcuni casi, alle interazioni di trasformarsi in interrelazioni, cioè in fenomeni organizzati, dotati di regole. Le relazioni, nate dalle interazioni, avendo una certa regolarità e stabilità, assumono carattere organizzativo, e sono in grado, grazie al loro ordine, di resistere e far fronte a disordini e turbolenze (Morin, pp. 103-105).

Il terzo concetto cardine, quello di organizzazione, indica quindi un insieme di varietà e di ordine ripetitivo o ridondanza (Atlan, 1974). L'ordine ripetitivo consente una certa stabilità e regolarità al funzionamento del sistema, almeno entro un certo range o plateau omeostatico (v. oltre), ma significa anche l'esistenza di vincoli (una chiusura relativa) rispetto alla produzione di possibilità (Ashby, 1956). Il principio organizzativo è in grado di assicurare un'identità malgrado le perturbazioni e gli imprevisti provenienti dall'ambiente esterno, così come dagli antagonismi interni. È il circuito retroattivo che permette di assorbire, tramite oscillazioni e fluttuazioni, le deviazioni provocate da perturbazioni e disordine.

Va precisato, inoltre, che un sistema non è un dato di realtà, ma un costrutto, e quindi l'individuazione del confine che separa il sistema dal suo ambiente è sempre opera dell'osservatore, sulla base di determinati criteri e in vista di un certo scopo (Beretta, 1970, p. 16). Così un sistema può essere, nello stesso tempo, considerato parte di un sistema più ampio o, viceversa, ambiente, in riferimento ad un sottosistema (Koestler, 1978).

3) I sistemi viventi: autoregolazione, equifinalità.

Von Bertalanffy (1956) fu il primo a sottolineare che gli organismi viventi sono sistemi aperti, caratterizzati da uno scambio continuo di energia e di informazione con l'ambiente. In tal modo l'incremento di ordine e di organizzazione, tipico dell'evoluzione degli esseri viventi verso forme più differenziate, non risulta più in contrasto con la seconda legge della termodinamica, che descrive la tendenza della natura fisica verso lo stato di massimo disordine o entropia. Nei sistemi aperti non c'è soltanto produzione di entropia come nei sistemi chiusi, ma anche l'introduzione di entropia che può essere negativa. Nell'organismo vivente, vengono assunte dall'ambiente molecole complesse dall'elevato contenuto di energia libera, e viene pertanto introdotta entropia negativa. L'incremento di ordine all'interno dell'organismo avviene quindi a prezzo di un incremento di disordine o entropia nell'ambiente.

I sistemi viventi sono in grado di **garantirsi**, tramite un flusso costante di energia libera (**neg-entropia**), uno **stato stazionario (steady state)**, diverso dallo stato di equilibrio (che corrisponde alla morte). Si tratta infatti di un “dinamismo stazionario”, mediante il quale “l'organizzazione reagisce alle perturbazioni esterne ed interne tramite fluttuazioni che esprimono e “correggono” le perturbazioni stesse, agisce sull'ambiente ed è in grado di far convivere la ricerca di stabilità con l'instabilità permanente” (Cigoli, p. 31). Questo processo di adattamento all'ambiente avviene mediante il meccanismo dell'**autoregolazione**, basata sul concetto di **feedback**, cioè “quell'informazione di ritorno che, comunicando all'emittente del messaggio le modificazioni avvenute nel ricevente, lo sollecita ad ulteriori comunicazioni” (Selvini Palazzoli et al., 1976, p. 62).

Le retroazioni possono essere sia negative che positive, cioè attenuare o rinforzare le spinte al cambiamento; perciò la proprietà dell'autoregolazione è strettamente collegata

alle due tendenze fondamentali che regolano il funzionamento di qualunque sistema vivente: la tendenza allo stadio stazionario o omeostasi e la tendenza alla **trasformazione**. L'equilibrio funzionale tra stabilità e cambiamento è indispensabile alla sopravvivenza del sistema. E di fatto, la prevalenza di circuiti a retroazione negativa porterebbe al blocco, alla morte del sistema; la prevalenza di circuiti a retroazione positiva porterebbe ad una rapida trasformazione ed infine alla disintegrazione del sistema stesso.

Un'altra proprietà fondamentale dei sistemi viventi è il principio di **equifinalità** (Von Bertalanffy, 1967), derivante dalla distinzione tra sistemi aperti e chiusi. Esso stabilisce che in un sistema chiuso lo stato finale, cioè lo stato di equilibrio, può essere raggiunto con un solo percorso e, a partire da un dato gruppo di condizioni iniziali, il sistema deve seguire una sola traiettoria fino allo stato finale. Un sistema aperto, invece, può arrivare a uno stato finale attraverso diverse strade e da condizioni differenti di partenza. In altri termini, "le modificazioni che avvengono all'interno di un sistema, con il succedersi del tempo, sono largamente indipendenti dalle condizioni iniziali. Esse derivano piuttosto dai processi interni al sistema e dalle regole costituite, per cui, al limite, da condizioni di inizio uguali possono sortire risultati diversi e viceversa. Ciò che è determinante non sono dunque le condizioni iniziali, ma "i parametri organizzativi del sistema nel tempo che gli è proprio" (Selvini Palazzoli et al., 1976, p. 63). Inoltre, cause di poca entità possono produrre grandi effetti, e viceversa (principio di "causalità complessa" (Cigoli, p. 33) o "endoecocausalità" (Morin, p. 268)).

4) Circolarità e inflazione.

All'interno di un sistema, il comportamento di una parte influenza il comportamento di tutte le altre e ne è a sua volta influenzato. L'interazione, infatti, si situa sempre nel tempo e riguarda come minimo due elementi. Dati un A e un A' in condizioni di interazione, ogni azione di A costituisce contemporaneamente stimolo, risposta e rinforzo positivo o negativo all'azione di A' e viceversa (Watzlawick, Weakland, 1976).

Lo schema classico di causalità lineare, che distingue gli eventi in cause ed effetti, è inadeguato a spiegare la catena di eventi che riguardano le interazioni tra elementi, oggetti, organismi. E di fatto gli scambi che avvengono tra le parti costituiscono un vortice ininterrotto. E' indispensabile quindi accedere ad un nuovo concetto di causalità, definita come "causalità circolare, che collega la teoria generale dei sistemi alle scoperte della cibernetica e della teoria della informazione: la circolarità è infatti strettamente connessa al concetto di feedback o retroazione" (Watzlawick et al., 1967).

Nel caso dei sistemi viventi, le interazioni e gli scambi avvengono a livello della relazione individuo-ambiente. Dal momento che l'ambiente è costituito anche di altri individui, essi effettuano scambi non solo e non tanto di energia, ma anche e soprattutto di informazioni (Watzlawick et al, 1967, p. 22). E anche qui, non secondo una relazione lineare, tipo causa-effetto, ma circolare, basata sul feedback. Per informazione si intende un processo di scambio tra due o più comunicanti, in cui ogni messaggio è circolare, e acquista importanza non tanto il concetto di energia, bensì quello di segnale dotato di "significato", suscettibile di interpretazione.

5) L'approccio sistemico e le organizzazioni.

Secondo l'approccio sistemico, quindi, oggetto di studio della psicologia diventano le "relazioni tra" gli individui, cioè i "sistemi interattivi" costituiti da "persone-che-comunicano-con-altre-persone" (Watzlawick e al., 1967, p. 115), con particolare riferimento ai "gruppi

con storia” (famiglie, organizzazioni ecc.), in quanto in essi le interazioni si sono ormai costituite in “relazioni”. Cioè in fenomeni organizzati, dotati di regole (p. 124).

Compito dello studioso è quello di comprendere i giochi in atto all'interno del sistema, partendo dalla osservazione delle ridondanze. Queste gli consentono di risalire, per via induttiva, alle regole e ai vincoli cui è soggetto il comportamento dei membri, nello stesso modo in cui si potrebbero ricavare le regole del gioco degli scacchi, tenendo conto delle ridondanze presenti nelle mosse dei giocatori (p. 30)². Ovviamente l'analogia è valida solo in parte, in quanto a differenza delle pedine, degli alfieri, delle torri ecc., gli attori sociali hanno sempre un margine di libertà e di contrattazione sulle regole del gioco, e non ne sono mai completamente vincolati (Crozier, Friedberg, 1977). E di fatto le regole che organizzano gli scambi all'interno di un gruppo con storia hanno sempre un certo margine di flessibilità, che è importante valutare al fine di prevedere le concrete possibilità di cambiamento. Quindi, se la migliore spiegazione del sistema è nel sistema stesso, cioè nei parametri attuali del sistema (il che porta ad attribuire preponderante valore all'hic et nunc), anche il passato ha una sua importanza, in quanto fornisce informazioni sulla flessibilità-rigidità del sistema.

Ogni sistema ha le sue regole e, in particolare, ogni organizzazione, accanto all'organigramma manifesto, ha un organigramma latente, che può essere più o meno in contrasto con il primo (Selvini Palazzoli et al., 1981). E' quindi indispensabile un periodo sufficientemente lungo di osservazione per scoprire, partendo dalle “strategie relativamente stabili” perseguite dagli attori, i giochi in atto all'interno del sistema, rispetto ai quali quelle strategie appaiono “razionali” (Crozier, Friedberg, 1977, 1977, p. 172).

D'altra parte, i confini di un sistema non sono dati in natura, ma dipendono dai criteri scelti dall'osservatore in funzione degli scopi che egli si ripropone. Se l'obbiettivo è il cambiamento, è indispensabile la scelta di un opportuno livello di analisi, non troppo elevato, per non ridursi all'impotenza, e non troppo ristretto da rendere inutile l'intervento. E' quindi possibile privilegiare uno o l'altro sottosistema, tenendo conto che, in base al principio di totalità, una modificazione in una delle parti produce sempre effetti sull'insieme, e che è importante individuare i c.d. “punti sistema”, in cui l'azione produce il massimo degli effetti (Selvini Palazzoli et al., 1976, p. 102).

Va aggiunto che, nel momento in cui il ricercatore si accinge ad osservare il sistema, si viene a creare un sovra-sistema che comprende l'osservatore più il sistema osservato, reciprocamente influenzantesi. E' allora importante che l'osservatore apprenda ad “osservare se stesso mentre osserva il sistema” (Morin, 1977, p. 143), rimanendo in una posizione “meta-sistemica”, cioè contemporaneamente dentro e fuori del sistema. Fuori, per comprendere; dentro, per potere effettuare interventi efficaci.

Caratteristica di tutti i sistemi viventi è l'autoregolazione, mediante la quale il sistema si mantiene in un “dinamismo stazionario”. Sotto questo aspetto, i sistemi si diversificano in relazione alla loro fluidità-rigidità. In altri termini, hanno tendenza più o meno accentuata a mantenersi entro un certo **range** ben definito di modalità relazionali permesse, che si costituisce come un “**plateau** omeostatico”.

Note

² A differenza dei giochi di questo tipo, le cui regole sono frutto di una convenzione esplicita e si trovano già codificate, suscettibili di essere conosciute da chiunque, i “giochi” che riguardano le relazioni umane intime vengono sì a definire le loro regole nel tempo, ma in modo implicito, non deliberato e senza che i partecipanti alla relazione ne siano pienamente consapevoli. “Le relazioni soltanto di rado sono definite deliberatamente e con piena consapevolezza” (Watzlavick, op. cit., p. 45).

Il cambiamento, in questo senso, significa modifica dei giochi in atto, che comporta un salto verso un altro **range o plateau** omeostatico, espresso dalla funzione a gradino³).

Talvolta l'organizzazione si presenta estremamente rigida ed ancorata ai suoi giochi, cosicchè l'eventuale richiesta di cambiamento, avanzata da una delle parti, può essere interpretata come ricerca di un mezzo per non cambiare. La chiamata di un operatore esterno spesso adempie a questa funzione. E' quindi importante che egli sappia valutare i motivi della sua chiamata, prima di accettare l'incarico, al fine di non essere coinvolto, suo malgrado, in un gioco di coalizioni già precostituite che lo ridurranno all'impotenza (Selvini Palazzoli et.al., 1976, p. 65 ss.).

Caratteristica peculiare delle organizzazioni è la presenza in esse di una struttura gerarchica formalizzata. L'ingresso di un qualunque operatore nelle istituzioni è quindi "generalmente connesso all'assunzione di una qualche forma di dipendenza gerarchica" (Ugazio, 1981, p. 193). Conseguentemente le sue modalità di lavoro sono in parte dettate e controllate dall'istituzione stessa, e l'ambito del suo intervento dovrà essere calibrato sulla scorta della sua collocazione rispetto alla struttura gerarchica dell'organizzazione (p. 195).

In particolare lo psicologo, come operatore di cambiamento, dovrà occuparsi non di tutto il sistema, ma solo di quei "sotto-sistemi operativamente accessibili", senza pretendere di intervenire, anche implicitamente, sui "vertici" dell'organizzazione, dai quali dipende la sua stessa presenza in essa. I rapporti con il vertice dovranno iniziare a "promuovere...una comunicazione funzionale", evitando circuiti ripetitivi, escalation o complementarità troppo rigide (p. 196).

6) Il comportamento come comunicazione.

Si è detto che, durante le interazioni, gli individui effettuano continui scambi di informazioni, secondo una reazione circolare. I diversi messaggi influenzano reciprocamente i comunicanti, in relazione al "significato" che essi acquistano in base al "contesto".

Secondo questa ottica, ogni comportamento di un soggetto è, per definizione, comunicazione, in quanto non può non influenzare ed essere a sua volta influenzato dal comportamento di uno o degli altri soggetti interagenti (Watzlawick et al., 1967, p. 42).

D'altra parte, ogni messaggio ha un aspetto di contenuto (notizia) ed un aspetto di relazione (comando). Quindi ogni comunicazione, e perciò ogni comportamento interattivo, implica l'inevitabilità della definizione della relazione tra i partecipanti (p. 44). Di fronte ad un messaggio di A, B può confermare, rifiutare o squalificare-disconfermare la definizione della relazione che ha dato A. Conferma e rifiuto sono modalità funzionali alla definizione della relazione: la prima in quanto evidenzia l'accordo tra A e B sulle rispettive posizioni all'interno della relazione; la seconda in quanto il disaccordo è comunque esplicito e può essere oggetto di chiarimento.

Note

³ Secondo Watzlawick, Weakland, Fish (1974), "ci sono due tipi diversi di cambiamento: uno che si verifica dentro un dato sistema, il quale resta immutato, mentre l'altro - quando si verifica - cambia il sistema stesso" (p. 27). Come esempio gli autori citano il caso di una persona che ha un incubo durante il sonno. Essa può fare molte cose nel suo sogno: correre, nascondersi, lottare, ecc., ma nessun cambiamento di uno qualunque di tali comportamenti porrebbe mai fine all'incubo. L'unico modo di uscir fuori da un sogno implica il cambiamento dal sognare all'essere desti. "L'essere desti, evidentemente non fa più parte del sogno, ma è un cambiamento ad uno stato completamente diverso". Il primo caso viene detto cambiamento n. 1, il secondo caso cambiamento n. 2.

La disconferma, viceversa, che avviene mediante la squalifica del messaggio (far finta di nulla, cambiare argomento ecc.), comporta la “non presa in considerazione” dell'altro come comunicante (il “tu non esisti”). A differenza del rifiuto, qui il disaccordo non è esplicito, ed un eventuale chiarimento comporta il passaggio ad un livello logico superiore, cioè ad una comunicazione sulla comunicazione, o “metacomunicazione” (p. 46). Ma questa non è facile e non è sempre possibile (ad es., il bambino non è in grado di comprendere che cosa sta succedendo, oppure l'inferiore gerarchico teme di mettersi in urto con il superiore).

All'interno di un rapporto tra due o più persone, come è noto, le posizioni possono essere complementari o simmetriche. Ora, “nel caso dei rapporti complementari, la complementarità può essere flessibile o rigida: flessibile quando la definizione della relazione viene dettata, volta per volta, dall'uno o dall'altro interagente; rigida quando la definizione viene sempre dettata dallo stesso soggetto. Quest'ultima “si espone al rischio della scismogenesi (Bateson, 1972), nel senso che la superefficienza dell'uno comporta la progressiva inefficienza dell'altro, fino a che la relazione diventa insostenibile”(Selvini Palazzoli, et.al., 1976, p. 73). Viceversa, quando nella definizione della relazione insorge una escalation competitiva o simmetrica, cioè i soggetti interagenti continuamente riaffermano la propria definizione e rifiutano quella dell'altro, il rischio è quello della rottura della relazione.

A seconda del contesto, la definizione della relazione può avvenire entro margini più o meno ampi, o essere vincolata. Ad esempio, in una sala operatoria non possono sussistere dubbi sulla definizione della relazione dettata dal chirurgo: “Chi decide di operare sono io” (p. 73). Al contrario, quando un operatore esterno interviene all'interno di un'organizzazione, la definizione della sua relazione con i membri interni dell'organizzazione è suscettibile di differenti soluzioni.

Esiste quindi un margine di contrattazione e se egli non si preoccupa di definire per primo la sua relazione con loro, finirà per subire la loro definizione, che può essere disfunzionale rispetto agli scopi che si prefigge.

7) Contesto e “marca” di contesto.

Si è accennato che i messaggi acquistano “significato” in base al “contesto” o “struttura nel tempo” come la chiama Bateson (1979, p. 29). “Prive di contesto, le parole e le azioni non hanno alcun significato. Ciò vale non solo per la comunicazione verbale umana, ma per qualunque comunicazione...” (p. 30).

Ogni relazione presuppone una evoluzione nel tempo, e quindi una “storia” in cui le interazioni hanno acquistato un certo grado di regolarità, organizzazione, prevedibilità. Solamente all'interno di queste condizioni spazio-temporali diventa comprensibile anche il comportamento isolato di un singolo individuo. Tali condizioni o modalità interazionali, nel loro insieme, definiscono il “contesto” in cui si situa la relazione e che costituisce la “matrice” dei significati (p. 30).

Dal momento che uno stesso messaggio può assumere significato diverso a seconda del contesto, è importante per i comunicanti saper distinguere tra contesti differenti (di amore o di indifferenza, di gioco o no, ecc.). Bateson (1972, p. 315) chiama “marche” di contesto quei segnali o “metainformazioni” necessarie ai comunicanti per operare la distinzione suddetta.

Quando un operatore esterno interviene in un'organizzazione, nel momento in cui definisce se stesso e la propria relazione con gli interlocutori, egli “marca” o struttura un tipo di contesto piuttosto che un altro. Come non deve farsi definire nella relazione, così

non deve subire un contesto, ma riuscire a promuovere la definizione di un contesto che sia funzionale al suo intervento.

Selvini Palazzoli et al. (1976, p. 76), hanno individuato, ad esempio, alcuni tipi di contesto che si instaurano facilmente al momento dell'ingresso di uno psicologo in una scuola: contesto "valutativo-giudiziario", contesto "terapeutico", contesto di "consulenza pedagogica". Per ragioni diverse ognuno di questi mette lo psicologo, come promotore di cambiamento, in condizioni di impotenza, in quanto funzionali al gioco omeostatico dell'istituzione. Per questi autori, viceversa, è indispensabile che lo psicologo, definendo la propria relazione con gli insegnanti, chiarendo ciò che intende fare e quali sono i limiti delle proprie competenze, e dichiarandosi bisognoso del loro aiuto, riesca a "marcare" un contesto "collaborativo" o della "tavola rotonda". Importante quindi un atteggiamento basale che lasci sempre al centro il problema in oggetto. "Lo psicologo che definisce preliminarmente se stesso come complementare rispetto alla trascendenza del problema, e bisognoso delle informazioni e delle competenze altrui, implicitamente definisce gli operatori della scuola come suoi pari, invitandoli, ciascuno con la sua competenza, ad un'alleanza per uno scopo comune" (p. 80).

8) Contesti di apprendimento e cambiamento.

Bateson (1972) distingue tra livelli logici di apprendimento:

- a) "L'Apprendimento 1 è un cambiamento nella specificità della risposta, mediante correzione degli errori di scelta in un insieme di alternative". In esso rientrano le definizioni psicologiche classiche di apprendimento. Esempio tipico: il condizionamento pavloviano.
- b) "L'Apprendimento 2 è un cambiamento nel processo dell'Apprendimento 1, per esempio un cambiamento correttivo dell'insieme di alternative entro il quale si effettua la scelta, o un cambiamento nella segmentazione della sequenza delle esperienze" (p. 319).

L'Apprendimento 2, o "deutero-apprendimento", è traducibile nell'espressione "apprendere ad apprendere". Dagli esperimenti di apprendimento meccanico si sa infatti che, soggetti sottoposti a ripetute sedute sperimentali simili, presentano un sensibile aumento nella velocità di apprendimento, pur nella varietà del materiale da apprendere. Questo è il segno che hanno imparato a riconoscere facilmente la situazione globale da alcuni elementi significativi invarianti ("marche" di contesto), che definiscono il contesto in cui si trovano e che tipo di risposta è richiesta.

Deutero-apprendimento significa dunque che l'uomo impara, a seconda dei "contesti di apprendimento", a segmentare il flusso degli eventi in un certo modo piuttosto che in un altro e ha quindi dei modi abituali di vedere il mondo, di appercepire i contesti, di punteggiare gli scambi interattivi in relazione al proprio comportamento.

Ad un livello logico superiore Bateson colloca l'Apprendimento 3, che consiste in un cambiamento nel processo dell'Apprendimento 2, e quindi in una ristrutturazione dei "contesti di apprendimento" (come può avvenire in una psicoterapia o in una conversione religiosa).

Secondo questa impostazione esiste quindi un parallelismo tra tipi logici di apprendimento e di cambiamento. E come, per la teoria dei Tipi Logici⁴ il predicato di un membro non è estensibile alla classe cui il membro appartiene, così il Cambiamento 1 non porta di necessità ad un Cambiamento 2, nè quest'ultimo ad un Cambiamento 3.

Note

⁴ Per indicazioni essenziali sulla teoria dei Tipi Logici di Bertrand Russell e Whitehead, vedi Watzlavick et al., 1967, p. 128

Detta in altri termini, una volta che si siano instaurate certe abitudini percettive, in base all'esposizione di un soggetto a certi "contesti di apprendimento", nuovi fatti della vita difficilmente potranno modificare tali abitudini, in quanto esse si collocano ad un livello logico superiore rispetto ai fatti. "In realtà le proposizioni che governano la segmentazione hanno la caratteristica generale di autoconvalidarsi. Ciò che chiamano "contesto" include, accanto agli eventi esterni, anche il comportamento del soggetto; ma questo comportamento è regolato dal precedente Apprendimento 2, e pertanto sarà tale da plasmare il contesto globale fino ad adattarlo alla segmentazione voluta... Ne consegue che, verosimilmente, l'Apprendimento 2 acquisito nell'infanzia persiste per tutta la vita e, viceversa, ci si deve attendere che molte delle caratteristiche importanti della segmentazione di un adulto abbiano la loro origine nella prima infanzia" (Bateson, 1972, p. 329).

9) Riflessioni conclusive.

Ora, indubbiamente le abitudini hanno un valore adattivo, in quanto comportano un'economia nei processi di pensiero e non ci obbligano ogni volta a riconsiderare i presupposti impliciti sui quali si basano le nostre azioni. Un'abitudine percettiva, frutto del deutero-apprendimento, comporta un modo arbitrario di segmentare il flusso degli eventi: "ma un modo di segmentare non è nè vero nè falso" (Bateson, 1971, p. 328).

Il rischio insito in un'abitudine, però, è quello di essere trasferita in un nuovo contesto in cui essa non risulta più funzionale. Dal momento che gli eventi materiali appartengono ad un livello logico diverso da quello in cui si situa il "deutero-apprendimento", non sono in grado di influire direttamente su di esso, e la situazione può dare origine ad un circuito ripetitivo o ad un "gioco senza fine" (Watzlawick, 1967, p. 231).

Chi, allora, come lo psicologo (ma il discorso vale anche per il musicoterapeuta), si propone come operatore di cambiamento e promotore di comunicazioni funzionali, è importante che acquisti consapevolezza dei propri "contesti di apprendimento", quindi sappia individuare correttamente i "segni di riconoscimento" dei contesti (detti anche "marche" o "segnacontesto") che incontra nel suo lavoro⁵ "Ciò costituisce una premessa indispensabile per acquisire l'opportuna agilità e flessibilità di adeguare le proprie modalità relazionali ai diversi contesti" (Anolli, 1981, p. 186).

Egli infatti corre sempre il rischio di ripetere in nuovi contesti delle modalità interattive disfunzionali, in quanto appropriate ad altri contesti e ad altri tempi. E di fatto soltanto "attraverso un complesso e non breve processo di assimilazione-accomodamento, lo psicologo diventa progressivamente in grado di raggiungere un livello adeguato di integrazione interattiva con il nuovo ambiente di lavoro.

Note

⁵ Come esempi generali di "segni di riconoscimento del contesto" si può ricordare il darsi la mano prima di un colloquio (come segno di non ostilità), la targhetta ottonata sulla porta di uno studio professionale (come indicatore della presenza di una specifica competenza), la cattedra e la predella in un'aula scolastica (come segno della cosiddetta "funzione docente"), ecc. (Anolli, 1981, p. 186).

L'assimilazione riguarda gli elementi già conosciuti in altri contesti; l'accomodamento consiste invece nello sforzo di inventare schemi operativi appropriati agli elementi di originalità e di specificità del nuovo contesto lavorativo” (p. 190)⁶.

Abbiamo così sistematicamente indicato una serie di strumenti concettuali e operativi, pertinenti all'approccio sistemico, di cui ci siamo valse (o, meglio, abbiamo tentato di valerci) nel corso della sperimentazione. Nella prima parte del presente lavoro, come si è detto, analizzeremo il contesto della ricerca. L'interesse sarà quindi focalizzato prevalentemente sulla struttura organizzativa del Centro "D.Isola", e sugli effetti del nostro intervento come operatori esterni. L'analisi consentirà di rilevare, a posteriori, una serie di errori strategici da noi compiuti, che hanno condizionato negativamente l'andamento della ricerca stessa, specie sotto il profilo del coinvolgimento del personale della scuola e dei genitori.

Nella seconda parte ci occuperemo più specificamente della sperimentazione di tecniche musicoterapeutiche, funzionali al lavoro con i bambini del Centro. Dal punto di vista teorico, tale ricerca, come vedremo, si ispira all'approccio cognitivo-interazionista alle relazioni primarie del bambino, che costituisce, a sua volta, una recente applicazione della "epistemologia sistemica" nello studio delle prime fasi dello sviluppo infantile.

Note

⁶ “Giungendo a lavorare in una nuova organizzazione con la sua storia relazionale e professionale, con i suoi criteri di analisi e di intervento, nonché con i risultati dei propri apprendimenti, lo psicologo viene a trovarsi nella condizione di dover sempre rivedere — almeno in parte — i propri modelli di relazione con gli altri. Altrimenti, potrà correre il rischio di cadere in errori ripetitivi, tali da compromettere o paralizzare la sua attività.

Pertanto lo psicologo esperto dovrebbe essere capace di compiere cambiamenti che rientrano nella categoria dell'Apprendimento Tre, così come è definito teoricamente da Bateson. In altri termini, dovrebbe essere in grado di imparare a cambiare le abitudini acquisite mediante il deutero-apprendimento. L'Apprendimento Tre, secondo Bateson raggiungibile da pochi, amplia enormemente le possibilità relazionali dell'individuo. In effetti, “nella misura in cui un uomo consegue l'Apprendimento Tre ed impara a percepire e ad agire in termine dei contesti, il suo 'io' assumerà una sorta di irrilevanza. Il concetto di 'io' non fungerà più da argomento cruciale nella segmentazione dell'esperienza”. Ciò potrebbe “condurre a una maggiore flessibilità nelle premesse acquisite mediante il processo dell'Apprendimento Due e a una liberazione della loro tirannia.

Senza dubbio, il tentativo, o addirittura la capacità, di ristrutturare i propri contesti di apprendimento, revisionandone le premesse e le modalità relazionali ad esso implicite, richiede un processo lungo e, per certi aspetti, interminabile. Ma questa, ci pare, è la strada per tentare di aiutare gli altri, quando risulti necessario, a fare altrettanto” (Anolli, 1981, p. 190-191).

PARTE I

CAPITOLO I - IL CONTESTO AMBIENTALE DELLA RICERCA.

1) La scuola elementare speciale Centro “D.Isola”: struttura istituzionale.

La scuola elementare speciale statale “D.Isola”, indicata convenzionalmente come “Centro Isola”, funziona dal 1967 in base ad una convenzione particolare tra il Ministero della pubblica Istruzione ed il Comune di Genova.

Essa accoglie, in orario scolastico (8,30 - 16), una popolazione di c.a. 25 bambini oligofrenici gravi di età compresa tra i 6 e i 15 anni, provenienti da tutte le zone del centro della città, oltre che da alcune delegazioni del Ponente e del Levante.

L'edificio è costituito da una palazzina di due piani, con una ventina di stanze, circondata da un ampio giardino. Oltre ai locali adibiti ad “aule”, vi trovano sede un'infermeria, una biblioteca, una palestra di psicomotricità ed una mensa con cucina. Recentemente una stanza, appositamente attrezzata, è stata riservata alla musicoterapia.

Nel centro operano insegnanti statali e comunali (diciotto in totale), tutti provenienti dalla Scuola Ortofrenica. Solo tre di essi hanno competenza in terapia psicomotoria, e nessuna in campo musicale.

Il personale ausiliario ai piani e in cucina è costituito da dipendenti dell'amministrazione Comunale; nessuno di loro ha ricevuto alcuna formazione specifica per il lavoro del Centro.

Oltre all'assunzione del personale ausiliario e in parte di quello docente, il Comune di Genova interviene rispetto al Centro Isola per quanto riguarda l'organizzazione interna: amministrazione, manutenzione dei locali, migliorie dell'ambiente, fornitura del cibo, servizio di autotrasporto dei bambini, oltre che per iniziative di animazione e di aggiornamento insegnanti.

Gli uffici della direzione e della Segreteria del Circolo Didattico non hanno sede nel Centro, ma nella scuola elementare “C.Palli”, situata nelle vicinanze.

Per la conduzione sanitaria di base del Centro è delegata l'équipe socio-sanitaria della XVI, che provvede anche al coordinamento con i consultori di provenienza dei bambini (in media sono previsti due incontri settimanali).

Inizialmente sembrava che la struttura della scuola fosse del tutto transitoria, in attesa di soluzioni alternative, connesse all'esteso fenomeno dell'inserimento handicappati. Si è invece assistito, negli ultimi anni, ad un consolidamento della struttura speciale, che sembra assumere caratteristiche sempre più definite e definitive nella sua centralizzazione, sia per quanto riguarda la copertura territoriale in estensione, sia per l'età cronologica e l'eccezionalità della popolazione ospitata.

2) I nuovi obiettivi del centro.

Il passaggio da una situazione transitoria (in cui l'istituzione svolgeva prevalente attività di custodia) ad una tendenzialmente stabile, ha spinto gli organismi scolastici - e in primo luogo il collegio dei docenti - a ridefinire in modo più soddisfacente gli obiettivi e le funzioni del Centro. In particolare si deve in gran parte alla nuova psicopedagogica, comandata presso la scuola dal 1978, il tentativo di incrementare la qualità del lavoro svolto con i bambini.

Dalla programmazione relativa all'anno scolastico 1980/81 si esume che: “Il Centro svolge compiti di educazione, sviluppo, formazione, recupero e ricerca”.

Inoltre, “considerate le gravi compromissioni motorie e psico-intellettive dei bambini, la scuola tende alla formazione individuale e sociale della persona tramite un recupero a livello globale e settoriale”.

Conseguentemente, obiettivi generali sono:

- 1) “**stimolazione globale**, tendente alla ricerca dei canali di comunicazione (anche uno solo, purchè significativo) allo scopo di poter attuare per ogni bambino l'approccio necessario per il raggiungimento dell'autonomia e della socializzazione a lui possibili; la ricerca dei segnali più significativi è da intendersi sempre in senso bidirezionale e implica l'individuazione di canali di comunicazione e di accettazione, sulla base della compatibilità reciproca tra operatore e bambino”
- 2) “**appoggio alla rieducazione motoria**, quando possibile, e funzionale anche per l'alimentazione, nel rispetto dei tempi fisiologici di ogni bambino. In questo senso, al fine di strutturare un tipo di intervento agente sul bambino in senso evolutivo, viene considerata indispensabile la stretta collaborazione tra personale docente e ausiliario”.

Su questa linea si provvede, a partire dagli anni ottanta:

- a) all'istituzione del tempo pieno, con la riduzione dei turni di lavoro (originariamente di otto ore giornaliere), mediante la divisione tra insegnanti del mattino e insegnanti del pomeriggio (in compresenza all'ora dei pasti). Il turno di otto ore, compatibile con una attività solo assistenziale, risultava infatti improponibile in un lavoro diretto alla riabilitazione e al continuo coinvolgimento dei bambini;
- b) alla formazione di gruppi-classe stabili, ovvero alla ripartizione dei bambini in gruppi, affidati a coppie di insegnanti (due al mattino e due al pomeriggio), al fine di garantire la continuità del lavoro;
- c) alla definizione di obiettivi specifici e alla predisposizione di attività ludiche, secondo esercizi prefissati e codificati, di volta in volta riproposti al singolo bambino in ordine progressivo di difficoltà, secondo la maturazione individuale di ciascun soggetto;
- d) alla periodica discussione collettiva e verifica del lavoro svolto.

3) La resistenza al cambiamento offerta dalle preesistenti strutture.

I nuovi obiettivi sopra indicati comportavano una radicale trasformazione nel funzionamento del Centro. Ciò presupponeva una modifica strutturale altrettanto radicale. L'istituzione del tempo pieno e dei gruppi classe costituivano indubbiamente un passo in questa direzione. Ma sul Centro continuava (e continua) a gravare la pesante eredità del suo passato. La maggior parte del personale docente e non docente, assunto in precedenza, nonostante le dichiarazioni programmatiche contenute nei documenti ufficiali, continuava (e continua) a svolgere prevalentemente una attività di assistenza¹.

Note

¹ Numerosi studi e ricerche (Sontang, Dodd, Button, 1977; Binford, Berdine, Shire, 1982; Stainback, 1982; Munkacsy, 1983) confermano che solo un'azione che coinvolga in maniera sistematica, coerente e corresponsabile sia i genitori che gli insegnanti ed eventuali altri operatori specialisti (psicomotricista, fisioterapista, logoterapista, ludoterapista, ecc.) può avere una qualche prospettiva di successo, per quanto riguarda lo sviluppo del bambino portatore di handicap, soprattutto nel caso che esso sia particolarmente grave.

Si provvede cioè alla soddisfazione dei bisogni fisiologici del bambino; si presta attenzione a che non faccia male, non soffochi, non urli eccessivamente, non danneggi gli oggetti, non picchi gli altri bambini; lo si fa muovere e camminare, quando è possibile, lo si porta in giardino, lo si accudisce per le operazioni di pulizia. Rimane però in gran parte lettera morta il tentativo di perseguire in modo sistematico obiettivi di riabilitazione. Anche la “ricerca di un canale di comunicazione” e quindi di un dialogo adulto-bambino, privo di una progettualità consapevole, definita e concordata tra gli operatori.

D'altra parte non si è riusciti ad instaurare quella forma di collaborazione tra insegnanti e ausiliari e tra insegnanti e gruppi classe diversi dichiarata indispensabile nella programmazione scolastica. Il “clima psicologico del Centro è spesso caratterizzato da momento di alta tensione emotiva, a seguito di incomprensioni, disguidi o addirittura liti aperte tra il personale.

Accanto alla maggioranza di operatori, che potremmo definire “rassegnati” (e quindi distaccati emotivamente, nella convinzione che “con questi bambini e in queste condizioni ci sia ben poco da fare), esisteva (ed esiste) una minoranza di “impegnati”, ruotante intorno ad un piccolo gruppo pilota di operatori, che, al contrario, lavoravano (e lavorano) in modo assiduo con i bambini, secondo un programma individualizzato, utilizzando in gran parte modalità di approccio ispirate alla psicomotricità. Fedelmente agli obiettivi indicati nella programmazione, di fatto si sono sempre trovati in contrasto, loro malgrado, con il “clima” generalmente dell'istituto²

Così, nonostante l'alta percentuale di rotazione nel personale del Centro, a tutt'oggi, come si è detto, si evidenziano schematicamente al suo interno due gruppi o “frazioni”, dai contorni non sempre ben definiti: da una parte i “rassegnati” al persistere dello status quo; dall'altra gli “impegnati”, promotori di rinnovamento, seriamente interessati a svolgere un lavoro qualificato, nel primario interesse dei bambini.

L'appartenenza all'uno o all'altro gruppo è determinata anche dal diverso tipo di professionalità degli operatori.

I “rassegnati”, nonostante il diploma della scuola ortofrenica, si lamentano di trovarsi impreparati e del tutto privi di strumenti di fronte ai casi di eccezionale gravità, che sono ormai divenuti tipici dei bambini del Centro³. In tal modo, dopo aver accumulato una sufficiente dose di frustrazione nel tentativo, comunque, di far qualcosa con i bambini, si sono ritirati in buon ordine su una posizione di “sano” scetticismo nei confronti di qualsiasi reale possibilità di intervento.

Questa visione pessimistica di “impossibilità” e di “immodificabilità”⁴ nei confronti dei bambini, consente loro di continuare a svolgere un lavoro, peraltro assai gravoso e poco gratificante, di semplice assistenza o custodia, senza mettere in crisi la loro identità professionale “con questi bambini non c'è nulla da fare”).

Note

² Essi hanno seguito corsi specifici di formazione (dalla psicomotricità alla logopedia) e continuano, a loro spese, ad aggiornarsi con letture e partecipazioni a seminari e convegni. In generale, sugli atteggiamenti mentali e sulle soluzioni, spesso disfunzionali, che gli operatori comunemente adottano nei confronti del grave, cfr. Cannao, Moretti, 1982.

³ Ci si trova quindi di fronte ad un “divario tra la preparazione professionale dell'insegnante e le aspettative sociali circa il suo ruolo”, già evidenziato a proposito dell'inserimento degli handicappati nelle scuole normali (Bozzo, Morra et al., 1983, p.26).

⁴ Vedi oltre, capIII, par.3

E proprio qui va forse ricercata la ragione delle resistenze e delle squalifiche nei confronti di qualsiasi innovazione che, in contrasto con tale visione, sia potenzialmente in grado di produrre risultati positivi.

4) Il ruolo svolto dalla psicopedagogista.

La nuova psicopedagogista, entrata nel Centro, come si è accennato, con chiare idee di rinnovamento e dotata di un formidabile attivismo, non essendosi riservata un periodo di tempo per l'osservazione dei giochi sistemici in atto⁵, non riuscì a mantenere una posizione di neutralità, ma si trovò di fatto, suo malgrado, ad essere automaticamente alleata con il gruppo degli insegnanti "impegnati". Essa riuscì quindi inizialmente a promuovere una notevole trasformazione sul piano formale (v. gli obiettivi espliciti contenuti nella programmazione didattica) e in parte sul piano strutturale (v. l'adozione del tempo pieno e la formazione dei gruppi di classe). Ma, ovviamente, si venne a scontrare con la resistenza passiva offerta dal gruppo degli operatori "rassegnati", con alcuni dei quali entrò in aperto conflitto.

Le riunioni all'interno del Centro, di conseguenza, erano caratterizzate da discussioni accese, con accuse reciproche, in un'escalation simmetrica.

La spinta innovativa, accompagnata alla mancata instaurazione di un "contesto collaborativo"⁶, contribuì così all'attuale irrigidimento tra gli opposti schieramenti e al mantenimento, a livello informale, delle precedenti modalità di funzionamento.

Dal punto di vista sistemico, indubbiamente la psicopedagogista commise almeno due errori fondamentali, tra loro collegati:

- 1) non definire primariamente la propria relazione con gli operatori⁷, "chiarendo le proprie competenze e disponibilità, specificando gli ambiti di intervento, dichiarando esplicitamente ciò che non sapeva, non poteva e non intendeva fare" (Selvini Palazzoli et al., 1976, p. 75).
- 2) instaurare un contesto di tipo "valutativo-giudiziario", con la regola in esso implicita, vale a dire la regola degli opposti propositi tra inquisitore e inquisito, in cui il compito dell'inquisitore è scoprire, e il gioco dell'inquisito quello di "confondere, nascondere, negare" (p. 77).

Il primo errore condusse la psicopedagogista in primo luogo ad essere definita, nella propria relazione con gli operatori, come alleata del gruppo degli "impegnati", e ostile, quindi, per natura, ai "rassegnati"; in secondo luogo ad essere preda delle aspettative più diverse, spesso tra loro contraddittorie: le si riconoscevano contemporaneamente competenze sul piano organizzativo interno, funzioni, di meditazione e rappresentanza nei confronti dell'esterno (genitori, organismi) scolastici sovraordinati - Direzione Didattica, Distretto, Consiglio di Circolo, Provveditorato (Comune di Genova, U.S.L.), competenze sul piano pedagogico, psicologico e terapeutico, con la conseguenza di essere sovente oggetto di squalifica e di trovarsi in condizioni di impotenza⁸.

Note

⁵ Vedi retro, Introduzione, II, par. 5.

⁶ Vedi retro, Introduzione, II, par. 7.

⁷ Vedi retro, Introduzione, II, par. 6.

⁸ Per un'analisi di situazioni analoghe in cui può trovarsi uno psicologo all'interno di una scuola, vedi Selvini Palazzoli et al., 1976.

Il secondo errore portò gli operatori “rassegnati” a trincerarsi sempre più nelle loro posizioni; dal momento che si sentivano prevalentemente accusati e colpevolizzati, respingevano prevalentemente accusati e colpevolizzati, respingevano e ribaltavano le accuse e le colpe talvolta in modo diretto, in un vortice di colpi e contraccolpi, tal'altra indirettamente, sul piano dei comportamenti non verbali.

5) La Direzione Didattica e il Comune di Genova.

Come si è accennato, la Direzione Didattica non ha sede nel Centro “D.Isola”. La Direttrice raramente interviene di persona all'interno del Centro: i contatti tra lei e gli insegnanti avvengono prevalentemente in occasione dei Collegi dei docenti, dell'interclasse, o del Consiglio di Circolo, ove il “clima” emotivo è spesso caratterizzato da forti tensioni, dovute al conflitto, mai risolto e sovente coperto, tra “frazioni” politico-ideologiche contrapposte, operanti all'interno del medesimo plesso scolastico.

Per queste ed altre ragioni, la Direzione Didattica diventa frequentemente il bersaglio preferito degli operatori del Centro, tutte le volte che la tensione causata da problemi contingenti non può più essere contenuta tra i muri dell'istituzione. In altri termini, anche tra la Direzione Didattica e gli operatori del Centro esiste un conflitto più o meno scoperto, con reciproche accuse di incompetenza, “carttiveria” o “follia”⁹.

La Direttrice ha sempre appoggiato ogni tentativo di innovazione e di adeguamento del Centro ai suoi compiti istituzionali. Sotto questo aspetto il conflitto riguarda in prevalenza gli insegnanti “rassegnati”.

A sua volta, il Comune di Genova, attraverso l'Assessorato alla Pubblica Istruzione, svolge una serie di competenze nei confronti del Centro, in particolare riguardo all'assunzione di tutto il personale ausiliario e ad iniziative di animazione e di aggiornamento insegnanti.

Ora, da una parte tra tale personale e l'Amministrazione Comunale esiste una situazione di perpetua conflittualità a seguito di una serie di rivendicazioni rimaste da tempo lettera morta.

Dall'altra, anche in conseguenza del diverso “colore politico”, tra Assessorato e Direzione Didattica intercorrono difficili rapporti, basati sulla reciproca diffidenza. Sul piano pragmatico, ciò si traduce, ad esempio, sul diverso significato che assume una proposta di animazione o di aggiornamento, a seconda che l'iniziativa parta da persone o ambienti ritenuti “politicamente” vicini all'uno o all'altro ufficio (v. oltre p. 48).

6) Gli utenti del Centro: i bambini e i genitori.

Come si è accennato, i bambini che attualmente frequentano il Centro sono tutti, senza eccezioni, cerebropatici, portatori di handicap psicorganici gravi o gravissimi¹⁰. Solo alcuni sono in grado di camminare. La maggior parte presenta gravi deficit alle vie motorie (alcuni sono quasi totalmente paralizzati) e, necessitano di specifici interventi di fisioterapia.

Note

⁹ “Se non si risolvono le discrepanze relative alla punteggiatura delle sequenze di comunicazione, la interazione a cui inevitabilmente si giunge è un vicolo cieco, dove alla fine vengono lanciate accuse di cattiveria e di follia” (Watzlavick et al., 1967, p.85).

¹⁰ Per una descrizione fenomenologica dei bambini ritardati mentali gravi o profondi, v. Foglio Bonda, 1983, p. 22 ss.

Molti sono colpiti anche alle vie sensoriali; quasi tutti non posseggono il controllo degli sfinteri e non sono autonomi nel mangiare. Il linguaggio verbale è del tutto inesistente.

Alcuni presentano quadri di isolamento autistico particolarmente accentuato.

I genitori, in generale, partecipano raramente alla vita del Centro (colloqui con gli insegnanti, riunioni, discussioni, progetti). Alcuni presentano evidenti quadri depressivi o ansiosi, con vissuti persecutori nei confronti delle istituzioni sanitarie ed assistenziali. Le lunghe trafale di visite, consulti, diagnosi, ricoveri e operazioni che hanno subito i loro bambini, senza ottenere spesso alcun risultato, li hanno completamente sfibrati. Altri si presentano ancora molto attaccati ai loro figli e sono disponibili a qualunque sacrificio in vista di qualche miglioramento.

Come tra gli operatori del Centro, anche tra i genitori si posano distinguere schematicamente due gruppi, in base alla loro concezione sulle possibilità di recupero e riabilitazione, sia pure parziale, dei loro bambini:

- a) quelli che ritengono ormai impossibile ogni miglioramento;
- b) quelli che non si danno per vinti, e continuano pazientemente a lottare per ottenere almeno qualche progresso¹¹.

I primi hanno nei confronti del Centro solo delle aspettative minimali, cioè di custodia e di confortevole assistenza. I secondi, viceversa, avanzano in misura maggiore o minore richieste di interventi specialistici a fini riabilitativi, dalla fisioterapia alla logopedia, dalla psicomotricità all'idroterapia. Sono quindi favorevoli ad ogni seria iniziativa di rinnovamento del Centro e al perseguimento degli obiettivi formalmente esplicitati nella programmazione didattica, ma ancora scarsamente tradotti sul piano operativo.

Per queste ragioni, essi si mostrano estremamente disponibili a collaborare proficuamente con gli insegnanti "impegnati"¹².

7) Conclusioni.

Abbiamo ora una serie di dati, relativi alla struttura organizzativa - formale ed informale - del Centro "D. Isola", che riteniamo sufficienti ad una comprensione "sistemica" del tipo di contesto in cui si è svolta la sperimentazione di musicoterapia.

E' ora necessario specificare le caratteristiche del tipo di ricerca condotto, al fine di chiarire il ruolo che in essa hanno rivestito le diverse parti interagenti (operatori esterni, insegnanti, genitori, ecc.).

Di questo ci ossuperemo nel prossimo capitolo.

Note

¹¹ Sull'atteggiamento e i vissuti dei genitori nei confronti dei bambini ritardati mentali, v. in particolare Mannoni, 1964; v. anche Bannister, 1985.

¹² Analoga disponibilità hanno dimostrato anche nei confronti del nostro lavoro.

CAPITOLO II - LA SPERIMENTAZIONE MINISTERIALE E I SUOI PRECEDENTI. IMPOSTAZIONE, SVOLGIMENTO E FASI DELLA RICERCA.

1) La sperimentazione come “ricerca-azione”.

Come si è accennato nell'introduzione, i problemi tecnici della ricerca (conduzione e analisi delle sedute con i bambini) sono stati sempre strettamente legati a problemi inerenti al contesto istituzionale in cui essa si svolgeva.

Di fatto, come si vedrà meglio più avanti, il progetto di sperimentazione¹ prevedeva implicitamente e logicamente, in ogni sua fase, una collaborazione stretta tra operatori esterni ed insegnanti (ed in un secondo tempo anche con i genitori), a diversi fini:

- a) integrazione delle conoscenze sul bambino derivanti da punti di vista diversi;
- b) ricerca ed elaborazione in comune (operatori esterni ed insegnanti) di tecniche musicoterapeutiche;
- c) applicazioni di tali tecniche non solo nelle sedute condotte dagli operatori, ma anche dagli insegnanti nel loro lavoro giornaliero.

Già da questi pochi elementi si comprende uno dei caratteri fondamentali della sperimentazione, definibile come “ricerca-azione”², in quanto si propone, in sostanza, una partecipazione attiva dei membri dell'istituzione, indispensabile sia ai fini della comprensione dei problemi reali, sia ai fini del “cambiamento” e dell'innovazione³.

Semplificando molto, si potrebbe dire che essa verteva contemporaneamente su due oggetti:

- 1) la ricerca di un metodo di lavoro e di tecniche musicoterapeutiche funzionali all'instaurazione di una comunicazione produttiva con bambini cerebropatici;
- 2) il tentativo di operare un “cambiamento” all'interno di un'istituzione universalmente riconosciuta come gravemente carente sul piano dell'organizzazione, delle funzioni effettivamente svolte e del “clima” psicologico, incompatibile con gli obiettivi ufficialmente dichiarati.

Ponendosi in un'ottica terapeutico-riabilitativa, i due oggetti sono strettamente interdipendenti, in quanto l'efficacia di nuove tecniche può essere realizzata solamente attraverso un lavoro giornaliero con i bambini. E questo non può che essere svolto dagli insegnanti (e successivamente dai genitori)⁴.

Purtroppo tale obiettivo è stato raggiunto solo in piccola parte⁵.

In questo capitolo, riferendo sui precedenti, sulla impostazione e sulle fasi della ricerca, cercheremo anche di analizzare le difficoltà incontrate e gli errori strategici da noi commessi, come operatori esterni, in conseguenza di una mancata comprensione iniziale dei giochi sistemici in atto all'interno dell'istituzione.

Note

¹ V. Scardovelli et al., (a cura di), 1983.

² Sul concetto di ricerca-azione, v. Pellerey, 1980, p. 26 ss; Pourtois, 1984, p. 134 ss; Boadella, liss, 1986, p.205.

³ Per cambiamento intendiamo qui la rottura dei circoli ripetitivi disfunzionali al raggiungimento degli obiettivi manifesti. Sul punto v. retro Introduzione, par. 5.

⁴ V. Scardovelli et al., (a cura di), 1983.

⁵ V. oltre par.,10.

2) I precedenti della sperimentazione: la convenzione con la musicoterapia.

Già nel 1978, con l'approvazione degli organi scolastici collegiali, il Comune di Genova aveva stipulato una convenzione annuale con una musicoterapeuta, prof. A.C., la quale interveniva una volta alla settimana al Centro e svolgeva sedute singole con i bambini.

Gli insegnanti non erano però direttamente coinvolti in questa attività, se non per la richiesta di dati anamnestici sui bambini o altre informazioni sul loro comportamento attuale, ai fini della compilazione di una "scheda di musicoterapia"⁶. Analogo discorso valeva per i genitori.

La musicoterapia era quindi vista dal personale del Centro come un momento iperspecialistico, confinato all'interno di un setting specifico e riservato, per sua natura, ad un professionista esterno. Va aggiunto che, in quell'epoca, al di fuori degli ambienti specializzati, la musicoterapia era ancora un oggetto totalmente sconosciuto, e come tale preda delle aspettative e delle fantasie più diverse.

Ora, se da un lato la Prof. A.C. tendeva a mantenere una certa area di "segretezza" sul proprio lavoro concreto, dall'altra, a livello pubblico, svolgeva già allora una meritevole opera di divulgazione, attraverso seminari e dibattiti. Su questo tema, in quell'anno riuscì, sotto il patrocinio dell'AIMS⁷, ad organizzare a Genova un Convegno di Musicoterapia, con un seminario tenuto dal Prof. Benenzon⁸.

A questo parteciparono alcuni tra gli insegnanti "impegnati" del Centro. Essi constatarono, successivamente, di ottenere "risultati" interessanti utilizzando piccoli strumenti musicali, seguendo le indicazioni apprese nel seminario.

Tra gli operatori della scuola si diffuse così l'interesse, o quantomeno la curiosità verso la "musicoterapia", come tecnica per facilitare la comunicazione con i bambini.

3) Il progetto di animazione musicale.

Nel frattempo anche noi, come musicisti e come operatori culturali, attivamente impegnati nella conduzione di corsi per insegnanti della scuola dell'obbligo sulla pratica musicale di base⁹, indirizzammo parte dei nostri interessi alla "musicoterapia".

Dopo aver partecipato ad un seminario organizzato dalla sezione ligure dell'A.I.S.M., nel settembre del 1979 concordammo con la Prof. A.C. di presentare insieme un progetto di animazione musicale rivolto ai bambini del Centro, al fine di integrare le nostre specifiche conoscenze (tecniche musicoterapeutiche e pratica musicale di base)¹⁰.

E qui iniziarono le prime difficoltà. Il Comune di Genova, attraverso l'Assessorato alla Pubblica Istruzione, appoggiava un progetto di animazione presentato da un gruppo teatrale, specializzato negli spettacoli con i burattini.

A sua volta, la Direzione Didattica si mostrava favorevole al nostro intervento, specialmente in quanto proposto dalla musicoterapeuta, nei cui confronti la Direttrice manifestava aperta stima e fiducia.

Note

⁶ Tale scheda si riproponeva la raccolta dei dati necessari all'individuazione di alcuni parametri fondamentali, indicati dal Benenzon (1982).

⁷ Associazione Italiana Studi di Musicoterapia, con sede in Bologna, via Petroni 9.

⁸ Sulla metodologia e sulle tecniche musicoterapeutiche di questo autore, v. Benenzon, 1982.

⁹ Sulla metodologia seguita nei corsi v. Porena, 1979; Scardovelli, 1980.

¹⁰ Sulla distinzione tra educazione musicale e musicoterapia v. Piatti (a cura di), 1982.

All'interno degli organi scolastici collegiali competenti a deliberare, per le ragioni indicate nel precedente capitolo, ci fu così lunga battaglia. Alla fine fu approvato il nostro progetto di animazione musicale, sul quale però gravava già all'inizio un'ombra di sospetto da parte di chi era favorevole a quello appoggiato dal comune o, più semplicemente, era contrario alla proposta in quanto sostenuta dalla Direzione Didattica.

4) Gli interventi di animazione musicale.

Mentre continuavano gli interventi di musicoterapia con sedute individuali, condotte dalla Prof. A.C., solo nel febbraio del 1980 potemmo iniziare come gruppo, l'attività di animazione musicale.

Originariamente avevamo concordato di lavorare con piccoli gruppi di bambini. Ma, constatata l'estrema gravità dei soggetti presenti al Centro, ci orientammo anche noi ben presto verso sedute individuali. In tal modo l'attività di musicoterapia (condotta dalla Prof. A.C.) e quella di animazione musicale (condotta da noi insieme a lei) venivano a perdere sempre più una linea di confine.

Questa fu una prima ragione di attrito tra il nostro gruppo e la musicoterapeuta, la quale sosteneva che era possibile e produttivo lavorare con più bambini per volta, ed in ogni caso questo era stabilito nel programma.

Alcuni mesi dopo (aprile '80), in occasione del primo seminario di aggiornamento rivolto agli insegnanti del Centro, si aggravarono le divergenze sul piano metodologico. Tali divergenze vertevano sulla necessità da noi sostenuta:

- a) di fondare l'osservazione del comportamento dei bambini, all'interno delle sedute, su criteri previamente concordati, espressi in termini operativi, e non semplicemente sull'intuizione soggettiva;
- b) di coinvolgere attivamente gli insegnanti e di fornire loro gli strumenti, attraverso una continua formazione sul campo, per continuare il lavoro con i bambini, nell'intervallo tra una seduta e l'altra.

Entrambe le nostre richieste risultarono incompatibili con la modalità di lavoro e con lo stile personale proprio della musicoterapeuta, la quale preferì rassegnare le proprie dimissioni.

Da parte nostra iniziò allora un periodo estremamente fecondo di lavoro con i bambini, riuscendo a coinvolgere attivamente gli insegnanti "impegnati", ad eliminare le diffidenze e suscitare l'interesse anche degli operatori "rassegnati".

Solo da quel momento ci rendemmo conto di essere stati considerati come "alleati" di una certa corrente lato sensu politico-ideologica, facente capo a certi schieramenti all'interno degli organi collegiali, con le conseguenze implicite a livello pragmatico. Inoltre, presentandoci assieme alla musicoterapeuta, eravamo stati associati al suo stile personale di "professionista che entra ed esce", permettendosi spesso di protestare per l'inefficienza e di squalificare il lavoro degli altri, senza farsi carico di comprendere i reali problemi in cui si imbattono giornalmente i membri dell'istituzione.

Di conseguenza, non fu difficile, almeno in quel momento, ridefinire la nostra relazione con gli operatori del Centro, chiarendo i nostri obiettivi e le nostre competenze, connotando positivamente il loro lavoro e dichiarandoci bisognosi del loro aiuto¹¹.

Note

¹¹ Sulla funzione della connotazione positiva come mossa pragmatica già idonea a produrre cambiamento, v. Selvini Palazzoli et al., 1976, p. 97

Si instaurò in tal modo un “contesto collaborativo”¹² caratterizzato da un clima di relativa serenità e fiducia.

A tal fine risultò estremamente importante intensificare da due a tre volte alla settimana i nostri interventi, fornire un calendario preciso delle sedute con i bambini e fissare la disponibilità di un pomeriggio alla settimana per la formazione degli insegnanti e la discussione collettiva dei casi.

In tal modo, attraverso una serie di comportamenti-comunicazione non verbali, ottenemmo il risultato di entrare a far parte del sistema, costituito dal Centro “D.Isola”, e di poter agire con e per il sistema, e non contro di esso¹³.

Le cose però successivamente si complicarono, come vedremo, e, per una serie di errori, non riuscimmo più a mantenere quel contesto e quel clima.

5) La nascita del progetto di sperimentazione ministeriale.

E di fatto, nel periodo iniziale della nostra collaborazione con la Prof.A.C. (febbraio '80), prima del sorgere degli attriti, su richiesta di tre insegnanti del Centro (che avevano partecipato al seminario del Prof. Benenzon), la musicoterapeuta, la psicopedagogista ed io avevamo stilato un progetto di sperimentazione ministeriale sul tema: “Musicoterapia come ricerca di tecniche diagnostico-riabilitative in minori oligofrenici gravi”.

La Prof. M.A., membro del comitato scientifico dell'AIMS, persona anch'essa “di fiducia” della Direzione Didattica, accettò di svolgere il ruolo di supervisore.

Il progetto fu approvato a larga maggioranza dagli organi collegiali della scuola.

Però, a seguito delle sue dimissioni, la Prof. A.C. decise di ritirarsi anche da quel progetto, seguita “a ruota” dalla Prof. M.A.

La Direzione Didattica e il Provveditorato, che appoggiavano caldamente la sperimentazione, divenuta simbolo della loro “manifesta” volontà innovativa, tentarono inutilmente ogni mediazione.

Dal momento che, allora, dal progetto si erano definitivamente ritirate le persone “fiduciarie” della Direzione Didattica, gli sforzi nostri e della psicopedagogista di trovare dei docenti che potessero sostituire, per un lungo tempo sembrarono destinati a fallire. E di fatto in particolare la psicopedagogista si scontrò più volte con la diffidenza e la resistenza degli organi scolastici collegiali, che erano naturalmente disorientati dalla mancanza di precise informazioni e dalla presenza di voci contrastanti sul nostro conto, alimentate dal fatto di non essere noi inquadrabili in questa o in quell'altra corrente politico-ideologica.

La situazione si sboccò solamente dopo un anno, quando fu possibile sostituire il supervisore e la musicoterapeuta con la Prof. Bozzo e il Prof. Gamberini, persone indiscutibilmente riconosciute “al di sopra delle parti”.

Ma questo accadde, come si è detto, solo a prezzo di faticose trattative, anche all'interno del Centro, in cui il nostro gruppo (ed io personalmente) fummo nuovamente ridefiniti nella relazione con gli operatori: questa volta fummo visti come “alleati” della psicopedagogista di cui eravamo in gran parte destinati a seguire la sorte: difficili rapporti con la Direzione Didattica, conflitto più o meno scoperto con gli insegnanti “rassegnati”, automaticamente “alleati” degli “impegnati”.

Note

¹² V.retro, Introduzione, II, par. 7.

¹³ Sull'efficacia pragmatica dei comportamenti analogici (non verbali), che in taluni casi costituiscono quasi una via obbligata nel perseguimento di una strategia innovativa, v. Selvini Palazzoli et al. 1981.

6) Equipe della sperimentazione: insegnanti, operatori esterni, supervisori.

Presentato ufficialmente il progetto nel febbraio del 1980, la sperimentazione ebbe concreto inizio nell'ottobre del 1981.

Come già accennato, essa è stata condotta dal nostro gruppo, in veste di operatori esterni, esperti nel campo della musicoterapia, e dalla psicopedagogista in servizio presso il Centro¹⁴.

Hanno svolto il ruolo di supervisori la Prof. M.T. Bozzo (ordinaria di Psicologia dell'età evolutiva presso la Facoltà di Magistero) e il Prof. L. Gamberini (musicista e titolare della cattedra di Storia della Musica presso la Facoltà di lettere e Filosofia).

Si è potuto usufruire anche dell'apporto tecnico dei titolari di uno Studio di registrazione, entrati a far parte attiva del gruppo di operatori, sia per quanto riguarda l'elaborazione dei suoni necessari alla compilazione della scheda di musicoterapia relativa a ciascun bambino¹⁵, sia per quanto riguarda la progettazione e la costruzione di un originale apparecchio per la trascrizione grafica dei dati ricavati dalle sedute videoregistrate. Oltre ai tre insegnanti ufficialmente impegnati nella sperimentazione, hanno collaborato e partecipato ai seminari di formazione una decina di altri insegnanti, del Centro e del Distretto.

Il progetto di sperimentazione ha quindi usufruito della collaborazione di Enti diversi con funzioni e competenze diverse: gli organi scolastici facenti capo al Ministero della Pubblica Istruzione, l'Università di Genova, il Comune di Genova. Ai lati positivi che indubbiamente la situazione comportava (principalmente sotto il profilo dei mezzi personali e materiali a disposizione), vanno aggiunte però le maggiori difficoltà che si sono incontrate sul piano organizzativo, comportanti non lievi dispersioni di tempo e di energia, sottratte alla ricerca in senso stretto.

7) La scelta del campione sperimentale. Le attrezzature.

L'attività ha coinvolto otto bambini, scelti come campione secondo criteri di ordine cronologico (età non superiore ai dieci anni per consentire almeno due catamnesi biennali) e criteri di ordine differenziale, secondo le seguenti caratteristiche:

- cerebropatia con disabilità funzionali molto gravi, ma capacità espressiva sintonica con l'ambiente nelle relazioni extraverbali primarie;
- cerebropatia con un quadro di "isolamento" di tipo autistico;
- presenza di ipercinesia;
- presenza di epilessia in soggetto cerebropatico.

Durante la sperimentazione si poté disporre delle seguenti attrezzature:

- a) stanza appositamente dedicata alla musicoterapia, parzialmente isolata e resa anecoica con l'utilizzazione di pannelli e dotata di pianoforte verticale;
- b) flauti dolci, melodica, campane verticali, metallofoni, xilofoni, timpani ed altri strumenti a percussione, tamburi, tamburelli, maracas, sonagli, ecc.

Note

¹⁴ Più precisamente, solo il sottoscritto, ricercatore presso la Facoltà di Magistero, è stato ufficialmente coinvolto nel progetto di Sperimentazione. Gli altri membri del gruppo hanno continuato a lavorare in base alla già citata Convenzione con il Comune di Genova.

¹⁵ La scheda è riportata integralmente in Lonati Grillo, 1980. Sul punto v. oltre nota 18.

- c) impianto HI-FI di registrazione e riproduzione;
- d) videoregistratore portatile, munito di telecamera e televisione.

La disponibilità di strumenti musicali con buone qualità timbriche si è rilevata assolutamente indispensabile in questo tipo di lavoro. Molto spesso infatti il primo problema da superare è quello di attirare l'attenzione del bambino. Compito che viene facilitato dall'uso del suono, specialmente se questo viene percepito in modo decisamente differente e nuovo rispetto agli usuali rumori ambientali.

8) Obiettivi della Sperimentazione.

Come si è detto più sopra, al tempo in cui fu presentato il progetto di sperimentazione ministeriale (febbraio '80), la Prof. A.C. da una parte (come professionista esterna) e alcuni insegnanti dall'altra (in modo esplorativo e asistemico) avevano già svolto una precedente attività di musicoterapia, i cui "risultati", specie sotto l'aspetto della "maturazione affettiva" dei bambini, erano sembrati incoraggianti.

Il progetto, ricollegandosi a queste esperienze, si proponeva quindi:

- a) la conduzione sistematica di un'attività di musicoterapia per la durata di due anni;
- b) la verifica dei risultati.

Le premesse teoriche sono indicate, in modo abbastanza generico, nei seguenti termini:

- i bambini del Centro, indipendentemente dalla forma specifica di handicap, hanno tutti una "estrema difficoltà di entrare in relazione con il mondo esterno e di instaurare rapporti";
- ciò è dovuto "soprattutto alla strutturazione di tratti "a dimensione psicotica" (in particolare autistica), sulla base della fissazione a periodi di sviluppo primario";
- "tale fissazione ad uno stadio di chiusura passiva rispetto alla realtà produce, in tempi di evoluzione patologica successiva, isolamento e strutturazione di codici di comunicazione così individualizzati da richiedere uno studio accurato ed una acquisizione di metodologie di intervento sempre più raffinate e personalizzate";
- "nella codificazione suddetta, rappresentata da segni extraverbali e preverbali utilizzati dal bambino in senso spesso funzionale al proprio handicap e quindi con strutturazione statica a circolo chiuso, si è rilevata una preponderante musicalità corporea, una recettività sensoriale, una sensibilità al ritmo musicale: attraverso la sua utilizzazione si possono portare modificazioni rilevanti nel rapporto affettivo, percettivo e cognitivo del bambino con se stesso e con l'Altro".

Il riferimento al metodo e alle tecniche musicoterapeutiche di cui si prevede l'utilizzazione, è altrettanto generico, e non val qui la pena di essere riportato.

Dentro il quadro teorico (e metodologico) delineato emerge comunque, anche se in modo ancora piuttosto vago e con qualche oscillazione, l'adesione all'approccio interattivo-cognitivista in riferimento ai primi stati dello sviluppo sociale. Va precisato però che solo nella fase attiva della ricerca si sono andati via via chiarendo sia il quadro teorico di riferimento che il metodo e le tecniche ad esso correlate¹⁶ Sul punto torneremo più avanti¹⁷.

Come si è accennato, nel progetto è previsto anche un lavoro di formazione degli insegnanti, attraverso stage teorico-pratici, al fine di inserirli gradualmente nell'attività di conduzione delle sedute di musicoterapia.

Note

¹⁶ Sul rapporto tra quadro di riferimento teorico, metodo e tecniche v. sinteticamente Cigoli, 1983.

¹⁷ V. cap. III, par. 1 e 2.

9) La definizione del setting delle sedute con i bambini.

Dopo la prima fase di carattere esplorativo¹⁸ si giunse, nel febbraio dell'82, a definire il setting delle sedute con i bambini, secondo quattro modalità:

- a) operatore da solo con il bambino;
- b) operatore da solo con il bambino, alla presenza di osservatori;
- c) operatore, insegnante, bambino alla presenza di osservatori;
- d) insegnante da solo con il bambino, alla presenza di osservatori.

Esse si riferiscono a quattro fasi successive nella conduzione delle sedute, secondo un ordine crescente di difficoltà e di impegno richiesto al conduttore (la presenza di osservatori può creare qualche problema all'inizio, almeno fintantoché non si sia instaurato un chiaro contesto collaborativo) e di decentramento (l'operatore esterno lascia gradualmente spazio all'insegnante, che dapprima svolge ruolo di semplice osservatore, poi di osservatore partecipante inserito nella situazione seduta, e infine di conduttore)¹⁹.

In alcune situazioni si curava che gli osservatori fossero nascosti alla vista del bambino. Ogni seduta veniva videoregistrata, con telecamera fissa o con un operatore che inquadrava gli aspetti più interessanti. Alla fine di ogni seduta (della durata variabile da 15 a 45 minuti) veniva immediatamente riosservata la videoregistrazione. Ad essa seguiva la discussione di gruppo e la individuazione degli obiettivi da perseguire nelle prossime sedute.

10) La formazione degli insegnanti.

Inizialmente le sedute venivano videoregistrate e successivamente riosservate per intero. Questo modo di procedere richiedeva però un tempo molto lungo (da 1,15 a 2 ore per intervento). In seguito si è imparato ad usare la telecamera con più parsimonia, riprendendo solo i momenti più significativi. Inoltre anche in sede di ripetizione, il gruppo si addestrò a focalizzare l'attenzione e a selezionare le sequenze in base ai parametri di lettura che si andavano via via affinando attraverso il lavoro stesso di ricerca e di autoformazione.

Note

¹⁸ In questa fase iniziale ci si pose il problema di trovare i suoni che attiravano maggiormente l'attenzione dei singoli bambini. Per questo si provvide alla elaborazione e alla registrazione di un nastro contenente: a) una serie di stimoli sonori in cui erano variati tutti i parametri fondamentali (altezza, intensità, durata e timbro); b) una serie di sequenze ritmiche e melodiche elementari; c) una serie di voci preregistrate e opportunamente filtrate; d) una serie composta di sequenze di battito cardiaco a differente velocità (dalla bradicardia alla tachicardia). Le reazioni a tali stimoli venivano segnate su un'apposita scheda (v. Scardovelli et al. (a cura di), 1983, all. 12), compilata da più osservatori (insegnanti e operatori) indipendenti, in differenti ore del giorno, in un periodo della durata di una settimana. Tale lavoro, ispirato alla metodologia del Benenzon (1982), non portò a risultati statisticamente significativi, e fu ben presto abbandonato principalmente per tre ordini di ragioni: 1) era impossibile una rilevazione attendibile delle reazioni dei bambini agli stimoli sonori senza il ricorso alla misura di indici fisiologici; 2) il tipo di ricerca in corso (ricerca-azione) era scarsamente compatibile con un lavoro sperimentale di questo genere; 3) le reazioni dei bambini ai suoni registrati erano sempre di modesta entità, e comunque sempre di gran lunga inferiori a quelle fornite di fronte a stimoli prodotti direttamente da un operatore.

¹⁹ Come meglio vedremo nel cap. IV, questo ordine non è stato tassativamente seguito in tutti i casi, in conseguenza di circostanze particolari, che hanno suggerito di saltare una fase o di invertirne la successione iniziale (ad es. nelle sedute con Paolo si è partiti dalla situazione insegnante-operatore-bambino, facilitata dalla preesistenza di una relazione, particolarmente attiva tra insegnante e bambino).

Questo “esercizio di un corretto giudizio nella scelta dei segmenti di nastro da vedere e nelle decisioni di fermarsi o di tornare indietro per un altro esame “ha costituito “un'ottima esperienza di apprendimento”²⁰ tanto per gli operatori che per gli insegnanti.

Va sottolineato, comunque, che la semplice utilizzazione del mezzo audiovisivo, con la sua funzione a “specchio”, già da sola consente la presa di coscienza dei modi, spesso poco consapevoli, del proprio comportamento comunicativo. Non poche volte, ad esempio, si è potuto notare un modo di rapportarsi dell'adulto nei confronti dei bambini decisamente brusco e violento sul piano fisico: la scarsa reattività o la chiusura “autistica” del bambino viene spesso “attaccata” dall'adulto con una gestualità pesante, energica, poco fluida, contribuendo così ancor di più all'irrigidimento delle sue difese²¹.

In altri casi è l'adulto, al contrario, a “chiudersi” in un atteggiamento di difesa, quasi “temendo il contatto” con il bambino, o a mostrarsi “impacciato”, “inespressivo”, del tutto incapace di raccogliere e di rispondere ai suoi segnali.

Da notare che, nel rilevare questi atteggiamenti, l'accordo degli operatori è quasi sempre stato unanime, compreso il parere di chi (operatore o insegnante) era nello stesso tempo soggetto e oggetto dell'osservazione²².

In genere la presa di coscienza si è accompagnata ad una rapida e graduale modifica di comportamenti ritenuti disfunzionali.

E di fatto “il confronto con se stessi”, con l'aiuto del video, ha consentito una maggiore apertura alla valutazione del gruppo, divenuta in tal modo “più sostenuta, più significativa e più costruttiva”, e con minori probabilità di essere sentita come “una critica o una aggressione”²³.

Qui preme sottolineare che è stato soprattutto questo lavoro di osservazione e di analisi che ha contribuito ad una reale autoformazione degli operatori musicisti e di iniziale formazione degli insegnanti.

Però, come accennato in precedenza, solo con alcuni di essi è stato possibile svolgere, questo lavoro in modo sistematico, consentendo loro non solo di arrivare a condurre personalmente le sedute con i bambini, ma anche di inserire gradualmente le tecniche musicoterapeutiche nella loro attività giornaliera con i bambini.

Con la maggior parte degli insegnanti (i c.d. “rassegnati”), viceversa, vuoi per ragioni di carattere organizzativo (impossibilità di lasciare in carico al collega l'intero gruppo di bambini loro affidato), vuoi per ragioni di scarsa motivazione personale, non si è riusciti ad attuare questo programma. Tra noi e loro si manteneva un rapporto di correttezza formale, che nascondeva una scarsa considerazione reciproca del lavoro svolto.

Note

²⁰ Per un'esperienza analoga di uso del videotape nella formazione di terapeuti della famiglia v. Bodin, 1976, pag. 136.

²¹ Sull'incapacità dell'adulto di tollerare “l'indifferenza” del bambino nei suoi confronti, v. Sergi, Capigatti, Del Prete, 1982, p. 26.

²² Solo chi assume una posizione “distaccata” durante la revisione dei nastri è poi in grado di modificare i propri comportamenti. In questo senso, v. Bodin, 1976, p. 145.

²³ In questo senso v. Doise, Deschamps, Mugny, 1980, p. 203. Certamente un film non restituisce interiormente la situazione reale, e, in questo senso, l'interpretazione dei fatti potrebbe essere falsata. Qui però il video non sostituisce l'esperienza diretta, bensì aiuta solo a memorizzare e a controllare ciò che si è già vissuto ed osservato. Per una considerazione analoga v. Stambak et al., 1983, p. 14.

Solamente nell'aprile del 1983, durante un seminario intensivo di una settimana, si riuscì a ridefinire la nostra relazione con tutto il gruppo degli insegnanti (allargato, in quella circostanza, anche a quelli non direttamente implicati nella sperimentazione) e di instaurare nuovamente un contesto collaborativo. Ciò permise a tutti di superare le resistenze, le diffidenze, i pregiudizi e di impegnarsi con molta serietà in un lavoro di formazione. I risultati, dal punto di vista pratico (capacità di ascolto e di analisi, di improvvisazione, di esecuzione, di osservazione, ecc.) furono molto incoraggianti (documentati dalle registrazioni effettuate durante il seminario). Purtroppo la ricerca era ormai giunta alle sue fasi conclusive, e questa favorevole contingenza poté essere messa a frutto solo per breve tempo.

11) Considerazioni finali: gli errori strategici compiuti dal gruppo di operatori esterni.

In conclusione, tornando a riflettere, secondo un'ottica sistemica, sull'esperienza condotta, e punteggiando le sequenze interattive partendo dal nostro comportamento²⁴ possiamo riconoscere in esso una serie di "errori strategici", che hanno contribuito, insieme ad una situazione di partenza indubbiamente difficile, al parziale insuccesso del nostro lavoro, almeno sul piano del coinvolgimento degli operatori scolastici.

Considerando solo il periodo della sperimentazione, richiamiamo quelli che, a nostro avviso, ci appaiono gli errori fondamentali:

a) non aver rispettato l'assetto gerarchico dell'istituzione scolastica²⁵. E di fatto, all'inizio della sperimentazione abbiamo trascurato di concordare preliminarmente un incontro con la Direttrice, per informarla dettagliatamente del programma che intendevamo attuare e per ottenere il suo consenso. Anche durante il corso della ricerca, i nostri rapporti con lei sono sempre stati indiretti, mediati dalla psicopedagogista o dagli insegnanti. Le rare volte in cui ci siamo incontrati personalmente si è trattato di discutere problemi strettamente burocratici. Non abbiamo mai invitato la Direttrice ad assistere al nostro lavoro, cercando di coinvolgerla sugli aspetti di contenuto, né, d'altra parte, abbiamo mai connotato positivamente il suo interessamento che, almeno sul piano formale e amministrativo, indubbiamente c'è stato.

Talvolta siamo stati oggetto di squalifiche da parte della Direttrice. Non siamo però riusciti a comprendere il significato relazionale di tali comportamenti (con i quali ella intendeva, probabilmente, richiamare la nostra attenzione nei suoi confronti, come vertice dell'istituto, e non tanto manifestarci gratuitamente scarsa considerazione, e ad essi abbiamo risposto in modo simmetrico, con squalifiche prevalentemente attuate sul piano non verbale²⁶. In tal modo abbiamo condiviso con la psicopedagogista e la maggior parte degli insegnanti del Centro un non facile rapporto con la Direzione

Note

²⁴ Sulla necessità che lo psicologo all'interno dell'organizzazione si addestri a "punteggiare sistematicamente (anche se arbitrariamente) le varie sequenze interattive, partendo da se stesso" - sul presupposto che il solo comportamento che egli può direttamente cambiare è il proprio - v. Anolli, 1981, p. 176.

²⁵ Vedi retro Introduzione, II, par. 5.

²⁶ Vedi retro Introduzione, II, par.6.

Didattica, caratterizzato da prevalenti comunicazioni disfunzionali²⁷, con le ovvie ripercussioni all'interno degli Organi Collegiali della scuola;

- b) non aver ridefinito la nostra relazione con “tutti” gli insegnanti e operatori del Centro, mediante, ad esempio, una riunione iniziale, in cui chiarire gli scopi e i limiti del nostro intervento, proporci interlocutori “bisognosi di aiuto” da parte loro, connotare positivamente il loro lavoro, cercare di instaurare un contesto collaborativo con tutti loro e curare di mantenerlo, considerandolo obiettivo primario; in realtà, anche qui, i nostri rapporti con la maggior parte degli insegnanti sono stati mediati dalla psicopedagogista, su nostra delega implicita, nella sua duplice veste di conduttrice della sperimentazione e di operatore interno all'istituzione, con funzione prevalentemente di coordinamento;
- c) in conseguenza di b), siamo quindi stati noi ad essere definiti nella relazione con la maggior parte degli insegnanti sia come “alleati” della psicopedagogista, di cui in parte abbiamo condiviso la “difficile” sorte all'interno del Centro (v. retro cap.I, par. 4), sia come donchisotteschi ricercatori dell'inutile (in base al condiviso assunto secondo cui “con questi bambini non c'è niente da fare”)²⁸.
- d) percependo nel comportamento di alcuni insegnanti delle squalifiche al nostro lavoro²⁹, anziché cercare di metacomunicare con essi³⁰, abbiamo spesso accettato una competizione simmetrica, in cui a nostra volta, senza rendercene conto, squalificavamo il loro lavoro e pretendevamo di ottenere la loro accettazione attraverso un incremento continuo nell'impegno e nel livello delle nostre prestazioni. In altri termini, abbiamo favorito l'instaurarsi di un contesto “valutativo-giudiziario”, con le conseguenze ad esso implicite³¹;
- e) non abbiamo curato sufficientemente il rapporto con i genitori dei bambini. Anche qui è mancata una riunione informativa iniziale e riunioni periodiche successive. Talvolta, addirittura, non siamo riusciti a mantenere certi impegni presi nei loro confronti (quale, ad esempio, la ricognizione sonora dell'ambiente familiare del bambino). Lo scarso coinvolgimento dei genitori ha gravemente nuociuto sui due assi portanti della ricerca: la spinta innovativa nei confronti del Centro e il lavoro terapeutico-riabilitativo con i bambini. La prima in quanto i genitori dei bambini handicappati hanno grossa voce in capitolo all'interno degli organi collegiali della scuola; la seconda in quanto non siamo riusciti ad ottenere l'originario obiettivo di una loro partecipazione attiva alla ricerca.

Note

²⁷ V. cap. I, par.4.

²⁸ Vedi oltre cap. III, par.3.

²⁹ Ad esempio, l'insegnante, dopo aver assistito alla seduta, al termine di essa esce senza salutare; oppure, parlando con gli operatori, afferma, sorridendo, che, quanto è accaduto durante la seduta, avviene normalmente anche durante la giornata (“anche con me il bambino ride”).

³⁰ Cioè di comunicare sulla comunicazione, cercando di chiarire il significato relazionale di certi comportamenti.

³¹ Vedi retro Introduzione, II, par. 7,. Più precisamente in questa ipotesi si è instaurato un contesto “valutativo-giudiziario” reciproco: gli operatori giudicano gli insegnanti, i quali a loro volta giudicano gli operatori.

Ci fermiamo qui, ma l'elenco potrebbe continuare. Come attenuante possiamo invocare fondamentalmente tre fattori: il contesto ambientale, indubbiamente difficile da gestire; la nostra inesperienza di lavoro continuativo all'interno di pubbliche istituzioni; la scarsità di tempo a nostra disposizione³². A quest'ultimo proposito, era comunque possibile una migliore distribuzione del tempo da attribuire alle diverse attività. Noi, viceversa, nella preoccupazione di massimizzare quello da dedicare alle sedute con i bambini, ne abbiamo sottratto troppo alla cura di altri aspetti che si dovevano rivelare altrettanto importanti. Forse sarebbe bastata una lieve modifica in tale distribuzione, focalizzando più attentamente i punti nodali del sistema, per ottenere risultati decisamente più, favorevoli³³.

Note

³² Il progetto di sperimentazione prevedeva un totale di 400 ore, in due anni, per il musicoterapeuta e di 100 ore per la psicopedagoga, comprendente, oltre alle sedute coi bambini, tutto il lavoro di elaborazione dei nastri e delle schede, la stesura della relazione finale, la conduzione dei seminari di formazione per gli insegnanti, le riunioni organizzative, i colloqui coi genitori e la supervisione.

³³ Ci richiamiamo anche qui al concetto di "punto-sistema" (Selvini Palazzoli et al., 1976, p. 102), agendo sul quale si "garantisce la massima produttività dell'intervento in quanto si colpisce il ganglio delle relazioni".

PARTE II

CAPITOLO III - LE SEDUTE DI MUSICOTERAPIA CON I BAMBINI DEL CENTRO. LE PREMESSE TEORICHE. LE IPOTESI DI LAVORO. IL METODO E LE TECNICHE

1) Definizione delle premesse tecniche.

Si è accennato che il quadro teorico di riferimento, genericamente indicato nel progetto, si andò delineando sempre meglio durante il corso della ricerca, di pari passo con il metodo e le tecniche impiegate.

All'inizio non mancarono oscillazioni teoriche e metodologiche che rasentavano l'eclettismo, dovute in parte alla diversa matrice culturale degli operatori esterni e della psicopedagogista, in parte alla difficoltà di orientarsi nella molteplicità di approcci e metodologie che ancora oggi caratterizzano la musicoterapia come scienza transdisciplinare, in parte, infine, alla novità dell'indagine.

Come si è detto nell'introduzione del presente scritto, si trattava infatti di esplorare un campo decisamente nuovo, dal momento che "mentre la ricerca eziologica sulle condizioni di gravità ha progredito sistematicamente, quella clinica, in particolare quella terapeutico-riabilitativa, è rimasta pressochè ferma" (Moretti, 1982, p. 579). Ora, in situazioni di questo tipo, indubbiamente "il primo compito è di cominciare a capire che cosa sta succedendo e quali possono essere i concetti e le domande importanti" (Hyman, 1972, p. 52).

Così, solamente dopo la fase esplorativa, insieme alla metodologia impiegata, si definirono coerentemente ad essa le premesse teoriche, riconducibili all'approccio interattivo-cognitivista, relativo ai primi stadi dello sviluppo sociale.

In base a tale prospettiva, emersa a partire dalla seconda metà degli anni settanta, la diade madre-bambino è vista come "un sistema aperto autoregolantesi, cioè un sistema capace di autocorreggersi rispetto agli scopi e di scambiare informazioni sia al proprio interno che all'esterno e in cui entrambi i partner si influenzano reciprocamente in risposta ai feedback" (Ugazio, 1984, p. 26). In altri termini, la diade madre-bambino si comporta come una totalità organizzata, e non come un composto di elementi.

L'unità di analisi si sposta conseguentemente dal singolo (madre o bambino) alla totalità (diade), e oggetto di studio diventa quindi il comportamento interattivo, o meglio, "i pattern organizzativi attraverso cui il sistema si autogoverna" (p. 27).

Lo sviluppo mentale, secondo questo approccio, troverebbe la sua vera radice nelle prime interazioni sociali, e quindi "la funzione più propriamente specifica del legame madre-bambino sarebbe l'acquisizione di quegli schemi di interazione che consentono al bambino di entrare in un rapporto cooperativo con gli altri membri della propria specie e che sono necessari per lo sviluppo del linguaggio e delle altre capacità cognitive" (pp. 27-28).

Il bambino è indubbiamente dotato di una predisposizione biologica alla vita sociale (Schaffer, 1978, p. 41). Fin dalla nascita il suo comportamento presenta una organizzazione temporale endogena che favorisce l'interazione sociale e permette all'adulto di prevederne il comportamento e interpretarne correttamente le esigenze. Numerose ricerche compiute dimostrano che, già dal secondo mese di vita, una serie di comportamenti espressivi quali il sorriso, le vocalizzazioni, gli stati di eccitazione, il pianto,

lo sguardo, i movimenti del viso e della bocca “ non si verificano in modo casuale e disorganizzato, ma secondo precisi pattern caratterizzati da una doppia contingenza rispetto alla madre e al bambino”(Ugazio, 1984, p. 30)¹.

In particolare “la natura ritmica di tanta parte dell'attività senso-motoria fornisce le pause che danno la possibilità all'altra persona di avvicinarsi al bambino e, in tal modo, di instaurare gli pseudodialoghi così caratteristici della vita sociale primaria del bambino” (Schaffer, 1978, p. 42). E' l'adulto quindi che, nella sua attività tutoria, fornisce delle cornici o **frame** al comportamento spontaneo del bambino, strutturando dei contesti ripetitivi, in cui le azioni reciproche acquistano prevedibilità e significato comunicativo (Ugazio, 1984, p. 37; Kaye, 1982)². In tal modo egli interpreta le attività espressive spontanee del bambino (le quali inizialmente, dal punto di vista di quest'ultimo, sono del tutto sprovviste di intenzionalità) “come se fossero provviste di uno scopo”(Ugazio, p. 36). Attraverso tali scambi il bambino gradualmente apprende che il suo comportamento può avere una dimensione interpersonale”, non solo richiamando l'attenzione, ma anche costituendo fonte di stimolazione per il comportamento del partner adulto, mettendo in moto “uno scambio regolare a doppio senso e, sotto certi aspetti, almeno, prevedibile” (Schaffer, 1978, p. 42).

Conseguentemente, lo sviluppo della capacità interattiva non può aver luogo senza esperienza di interazione: è compito della madre prima di tutto assicurarsi che tale esperienza avvenga. Il ruolo che essa adempie è comunque estremamente complesso. Le ricerche svolte in questo campo dimostrano l'abilità delle madri nel regolare non soltanto i tempi, ma anche la natura della stimolazione fornita al bambino in rapporto alla sua età, alla sua capacità percettiva di assimilare esperienze e alla fluttuazione da momento a momento nel suo stato di attenzione e di attivazione (v. ad es. Fogel, 1977; Stern et al., 1977; Brazelton, 1983; Thompson, Lamb, 1983)³.

2) L'ipotesi di lavoro. Il metodo e le tecniche

In base a queste premesse, abbiamo ipotizzato che la fissazione dei bambini del Centro ai primi stadi di sviluppo, con particolare riferimento alle competenze comunicative, sia dovuto a qualche deficienza nelle loro predisposizioni biologiche al comportamento sociale.

Ne consegue che il repertorio dei loro comportamenti, sotto l'aspetto ritmico o sotto qualche altro aspetto (capacità percettiva e attenzionale; motricità), non deve essere stato compatibile con i limiti di adattabilità dei comportamenti interattivi specifici della madre, anch'essi predisposti biologicamente (Schaffer, p. 42)⁴.

Note

¹ V. note in fondo al cap. III

² V. note in fondo al cap. III

³ V. note in fondo al cap. III.

⁴ V. note in fondo al cap. III.

Non si è perciò verificata, o si è verificata solo in parte, la fase dello “pseudodialogo” e l'attribuzione di significato ai comportamenti espressivi del bambino, che in tal modo sono rimasti ripetitivi, non contestualizzati e privi quindi di rendimento comunicazionale⁵.

Coerentemente alle premesse teoriche e all'ipotesi sopra formulata, abbiamo sviluppato un metodo di lavoro che, molto semplicemente, si propone di fare ora ciò che non è stato fatto allora⁶ e cioè tentare di “decodificare” i segnali dei bambini, attualmente privi di significato apparente, cominciando ad inserirli in un frame o contesto organizzato di “pseudodialogo”. Dal momento che il parametro temporale sembra essenziale alla creazione di tale contesto (Stern, 1977, p. 262), l'operatore musicoterapeuta può contare sulla sua competenza ritmico-compositiva (cioè di decodifica ed elaborazione di strutture temporali con un buon grado di livello formale (v. oltre)) per facilitare il comportamento interattivo.

Dove la madre e gli altri adulti significativi si sono fermati, qui comincia il lavoro specialistico di recupero.

Le tecniche musicoterapeutiche, utilizzate a questo fine, presuppongono quindi un affinamento, mediante un training specifico⁷ nelle capacità di ascolto, di decodifica e di composizione-improvvisazione di messaggi che soddisfino le condizioni sopra indicate. Va aggiunto che, secondo il nostro progetto, nell'elaborazione del metodo e delle tecniche, ci siamo attenuti al criterio fondamentale che esse non dovevano rimanere appannaggio di specialisti, ma essere facilmente trasferibili e utilizzabili da insegnanti e genitori, a seguito di un congruo periodo di formazione.

3) L'ostacolo dei pregiudizi. La graduale adesione alla nuova epistemologia sistemica

Date queste premesse e dato il tipo di ricerca, definibile come “ricerca-azione” (cioè ricerca sul campo, diretta a produrre immediate modificazioni) (v. retro), era importante che gli obiettivi fossero condivisi da tutto il gruppo di lavoro: operatori esterni ed insegnanti. A posteriori possiamo individuare (oltre agli errori strategici a noi imputabili, analizzati nel precedente capitolo) principalmente due pregiudizi che hanno costituito seri ostacoli alla condivisione e al perseguimento reale di tali obiettivi:

- 1) il pregiudizio dell'irreversibilità-immodificabilità delle gravi forme di “disadattamento” che caratterizzano i bambini del Centro;
- 2) il pregiudizio del bambino visto come unica fonte del problema.

Note

⁵ Sulla base dell'approccio interattivo cognitivista, cui si fa riferimento nel testo, in linea di principio non esistono ostacoli ad un recupero tardivo, nei limiti, ovviamente, delle funzioni neurologiche disponibili. Infatti per il principio sistemico di equifinalità (Bertalanffy, 1968), in un sistema aperto, in virtù del continuo interscambio con l'ambiente, le condizioni iniziali non predeterminano i risultati finali. La convinzione sostenuta da Bowlby e altri autori che una stretta relazione madre-bambino sia essenziale per lo sviluppo successivo, non sembra suffragata da dati empirici che la confermino (Ugazio, 1984, Kagan, 1979, Mantovani, 1983).

⁶ Indicazioni in tal senso possono ritrovarsi in Cannao, Moretti (1982, p. 116). Gli A. fanno riferimento a fattori particolarmente dotati di pregnanza o a sequenze facilitanti in grado di esercitare una sorta di effetto calamita sull'attenzione del grave, e che possono divenire il punto di partenza per felici intuizioni positive da parte dell'operatore.

⁷ V. oltre par. 12 e 13.

Il primo tipo di pregiudizio sta alla base, come si è accennato, di ogni atteggiamento di "distacco". Ad impossibilia nemo tenetur. Ci si limita quindi a svolgere le attività utili possibili, che in questo caso si riducono alla semplice "assistenza" (v. il gruppo degli insegnanti c.d. "rassegnati").

Si tratta di un pregiudizio ben difficile da smontare, in quanto ha tutta l'apparenza di essere piuttosto un "giudizio a posteriori", fondato su innumerevoli fatti ed esperienze concordanti in questo senso, vissuti da persone che sono state per anni a contatto giornaliero con questi bambini.

Evidentemente non si tratta di negare i fatti e le esperienze su cui si fonda tale "giudizio", ma solamente di avanzare la prospettiva, sia pure ardua, che altri "modi di porsi" di fronte al problema possano condurre a fatti ed esperienze diversi, più positivi ed incoraggianti. In letteratura da anni si riportano voci autorevoli in questo senso, sintetizzabili nell'assunto: "bandire la parola impossibile" (Moretti, 1982, p. 579; Buffoli, 1982, p. 152).

Il pregiudizio consiste, in tal caso, nell'attribuzione di un valore assoluto o generale a quello che, viceversa, nonostante tutte le apparenze e il vissuto personale, è e deve considerarsi solo un giudizio relativo⁸.

Sembra chiaro, comunque, che non è sul piano logico che può essere modificato questo tipo di percezione personale del problema. Esso è a sua volta frutto di certi "contesti di apprendimento", di cui non ultimo, in ordine di importanza, il particolare contesto del Centro "Isola" che, al di là delle dichiarazioni programmatiche, è prevalentemente vissuto come Centro di "assistenza".

Come si è detto, un'effettiva collaborazione al progetto di musicoterapia si è verificata solo da parte di quegli insegnanti (i c.d. "impegnati") che già in partenza non erano affetti dal pregiudizio in parola. Con essi si è però dovuto lavorare per superare il secondo tipo di pregiudizio, che vede nel bambino l'unica fonte del problema: il bambino è "incompetente" a comunicare; al bambino occorre quindi trasmettere la "competenza" che noi, indubbiamente, abbiamo; dobbiamo aiutarlo ad apprendere, a maturare, a svilupparsi nel rispetto dei suoi tempi; chi deve "cambiare" è comunque solo il bambino.

Non è difficile desumere da questo atteggiamento l'adesione ad un concetto di causalità lineare, che porta per definizione a segmentare il flusso degli eventi, compresi i comportamenti-comunicazione, in cause ed effetti. In una relazione diadica questo atteggiamento mentale conduce di necessità ad attribuire ad una sola delle parti l'origine degli eventuali disturbi, eleggendola inconsapevolmente alla funzione di bambino problema, di adulto disadattato e così via.

Un punto fermo della nostra ricerca è stato proprio quello di prendere coscienza assieme di questo pregiudizio. Si è trattato di volta in volta di rendersi conto di come le difficoltà di comunicazione implicano sempre entrambi i poli della relazione.

Note

⁸ "Già sul piano del linguaggio è evidente il uso dei termini comuni espressi con definizioni impenetrabili: autismo, afinalismo, agitazione, aggressività, ecc., sono tutti termini che ribadiscono l'impossibilità o il rifiuto di una conoscenza profonda (Cannaio, 1982, p. 87).

Dato il principio di circolarità delle premesse epistemologiche (Lxell, 1981), l'osservazione rischia di confermare le aspettative supportate anche da "un corpo dottrinario di tutto rispetto, che però è stato sviluppato in una prospettiva molto pessimistica" (p. 86). Ad esempio un luogo comune derivato dalla clinica descrittiva concerne il c.d. "comportamento afinalistico" che in qualche modo si presume sia propria del grave: in realtà, un'accurata osservazione smentisce quasi sempre questo assunto" (p. 86).

E di fatto l'analisi delle sedute videoregistrate, condotte da operatori o insegnanti (come si è detto nel precedente capitolo), ha chiaramente messo in luce come alla chiusura del bambino o ai suoi comportamenti stereotipati o "confusivi" corrispondano comportamenti-comunicazione dell'adulto caratterizzati analogamente da modalità disfunzionali. Anche nell'adulto, impegnato nella ricerca di un'interazione con questi bambini, abbiamo spesso riscontrato comportamenti di tipo autistico (con blocco delle capacità espressive), o di tipo stereotipato o di tipo "confusivo" (Benenzon, 1982, p. 152).

Queste osservazioni hanno facilitato un graduale mutamento del punto di vista; con l'adesione, anche degli insegnanti, al modello di causalità circolare. Di conseguenza, oggetto di indagine, coerentemente alle premesse teoriche, non è più stato il comportamento del bambino, considerato isolatamente, bensì la relazione adulto-bambino.

4) I comportamenti-comunicazione dell'operatore e la strutturazione di un nuovo contesto di apprendimento.

Individuando il nuovo contesto di indagine nella relazione e assumendo, quindi, che ogni comportamento, all'interno di essa, acquista sempre un valore di comunicazione⁹ ai fini della nostra ricerca si trattava di compiere un ultimo passo. E cioè, prendendo atto che l'unico comportamento che si può direttamente modificare è il nostro, è stato necessario allenarsi a punteggiare le sequenze interattive partendo dal comportamento dell'adulto (operatore o insegnante) (Anolli, 1981, p. 176).

In tal modo, ogni volta che ci si trova di fronte a una chiusura del bambino o a suoi comportamenti stereotipati o "confusivi", ci si è abituati a chiedersi quali comportamenti-comunicazione dell'operatore possono aver costituito degli "errori" nella ricerca di un dialogo con il bambino.

Dapprima per prova ed errore e, successivamente, grazie alla riflessione e all'elaborazione concettuale di strategie sempre più efficaci, dirette ad una migliore decodifica dei segnali del bambino, si è appreso ad evitare i comportamenti-comunicazione che rinforzavano le stereotipie e a ricercare quelli che ottenevano delle "aperture" e degli "orientamenti" del bambino, o comunque delle risposte che costituivano nello stesso tempo stimolo e rinforzo per nuovi comportamenti-comunicazione dell'operatore, innescando in tal modo una reazione a circolo.

Questo modo di lavorare ha spesso ottenuto, in misura maggiore o minore, l'obiettivo che ci si era prefisso e ha così consentito la creazione di nuovi contesti di apprendimento, in cui il bambino è stato coinvolto in situazioni del tutto nuove per lui. E di fatto, mentre negli usuali contesti di apprendimento le interazioni con l'adulto sono estremamente povere e prevedibili - questo vale sia per le situazioni di "chiusura", sia per le situazioni stereotipate o "confusive" (il caos assomiglia sempre a se stesso) - qui, in particolare nelle sedute più riuscite (cfr. oltre), si assiste ad uno scambio continuo di messaggi tra l'adulto e il bambino, estremamente vario, chiaramente suscettibile di evolversi verso la utilizzazione di nuovi canali e nuove forme di messaggi.

Note

⁹ Vedi Introduzione

Anche se non abbiamo potuto verificarlo per limiti di tempo a disposizione (in media sono state svolte solo otto sedute con ciascun bambino), sembra ragionevole prevedere che questo tipo di lavoro comporti anche un effetto di “deutero-apprendimento”¹⁰, consentendo quindi al bambino di trasferire ad altri contesti la capacità di entrare più facilmente “in relazione” con persone significative.

D'altra parte, come meglio si vedrà in seguito, nel contesto “seduta di musicoterapia” il bambino ha appreso anche a mantenere più vigile l'attenzione selettiva nei confronti di nuovi oggetti, nuove situazioni, nuove azioni¹¹. E anche in questo è prevedibile che si verifichi un deutero-apprendimento, che faciliti la creazione di nuovi interessi verso il mondo esterno, anche in contesti diversi da quello della seduta.

5) La relazione primaria adulto-bambino gravemente ritardato come contesto di apprendimento (per l'adulto) di modalità interattive disfunzionali.

Si è detto che la creazione di un nuovo contesto di apprendimento si è resa possibile grazie all'elaborazione di strategie o tecniche che consentivano una “migliore decodifica dei segnali del bambino”. E' opportuno precisare il significato di tale espressione. Si parte dal presupposto che le difficoltà di comunicazione adulto-bambino siano determinate da una duplice “incompetenza”: quella del bambino nei confronti dei segnali dell'adulto; e quella dell'adulto nei confronti dei segnali del bambino. Tale incompetenza si fonderebbe sull'assenza di un codice (o meglio di una serie di codici) comune tra i due emittenti-riceventi.

Ma, mentre l'adulto (o il bambino normale) è comunque in possesso di codici (verbali e non verbali) condivisi con altri soggetti, con i quali può quindi entrare facilmente in

Note

¹⁰ Vedi Introduzione, II, par. 8. In particolare, sulla relazione madre-bambino come contesto di apprendimento v. Kaye, 1977, pp. 174-175.

¹¹ Alcune recenti ricerche (Ashman, 1982; Ellis et al., 1982; Ferretti, 1982) suggeriscono che anche i bambini ritardati mentali gravi e profondi sono in grado di ricordare - a breve e a lungo termine - molti più contenuti di quello che a prima vista può sembrare. Il problema consiste non tanto nel ricordare, ma nel “discriminare e focalizzare gli stimoli, selezionandoli nella massa di elementi che li circondano. (Foglio Bonda; 1983, p. 26). In particolare, per quanto riguarda l'apprendimento dei segnali metacomunicativi, si tratta di acquisire la capacità di orientare la percezione sulle caratteristiche pertinenti dei messaggi. Nei bambini normali sembra che vi sia una predisposizione innata a “valutare selettivamente i caratteri che costituiscono una parte essenziale delle modalità di comunicazione degli adulti, tipo il viso e il suono simili alle parole” (Richards, 1974). Viceversa nei bambini con ritardo mentale “alcuni indizi percettivi (forma, colore, grandezza ecc.), non rilevanti ai fini dell'apprendimento, verrebbero ad occupare lo spazio centrale del comportamento attento... In altri casi si è notato, invece, che il deficit non sarebbe dovuto tanto ad una focalizzazione su indizi percettivi non rilevanti, quanto ad un comportamento attento caratterizzato da un'oscillazione molto alta. Di conseguenza risulterebbe estremamente ridotto o del tutto inadeguato il tempo a disposizione del soggetto per “processare” l'informazione e quindi codificarla adeguatamente” (Pascoletti, 1984). Ricerche condotte su bambini autistici (Hamelin, O'Conner, 1970) hanno dimostrato che essi non instaurano un adeguato contatto attento con gli stimoli visivi, effettuano pochi confronti tra le varie componenti degli stimoli stessi e di conseguenza utilizzano inadeguatamente, ai fini dell'apprendimento, i dati presenti nel loro campo visivo. “E' facile intuire come un'attenzione orientata di volta in volta su caratteristiche irrilevanti (indici percettivi fuorvianti) determini una prestazione scorretta, solitamente non rinforzante e rinforzata dall'educatore o genitore. Ora, dato che le risposte alle quali non seguono conseguenze piacevoli per l'individuo (rinforzi) tendono inesorabilmente ad estinguersi, avremo da parte del soggetto una diminuzione generale dell'attenzione e delle probabilità che il soggetto focalizzi altri indizi percettivi corretti. Tale meccanismo, a lungo andare, diventa la causa dei comportamenti tipici di molti allievi con deficit mentale i quali presentano un alto livello di casualità nell'emissione delle “performance” richieste” (Pascoletti, 1984).

relazione, i bambini del Centro non sembrano possedere tale caratteristica. Su tale considerazione si fonda il pregiudizio che vede nel bambino l'unica fonte del problema.

Spostando però il punto di vista sulla relazione diadica adulto-bambino, e guardando a quello che succede hic et nunc, non è difficile rilevare come, accanto a comportamenti-comunicazione disfunzionali del bambino (disfunzionali all'instaurazione di una relazione, nel senso che sono percepibili come prevalenti squalifiche), l'adulto risponde a sua volta con comportamenti-comunicazione disfunzionali (Cannao, Moretti, 1982; Benenzon, 1982).

Si può allora dire che, in modo paradossale, la relazione adulto-bambino in questi casi costituisce per l'adulto un nuovo contesto di apprendimento, in cui apprende a non utilizzare più le modalità interattive che risultano funzionali negli altri contesti. In pratica si assiste ad una serie di squalifiche reciproche, e quindi ad una disconferma dell'altro. Anche in tale contesto di apprendimento si verifica certamente un deuteroapprendimento che facilita, nelle volte successive (specie in presenza di segnali di contesto specifici di tale situazione), la ripetizione dei comportamenti-comunicazione disfunzionali appresi (Cannao, Moretti, 1982).

Questa descrizione corrisponde a ciò che abbiamo potuto ripetutamente osservare nelle interazioni tra bambini ritardati e adulti.

Come si è detto, è probabile che le gravi compromissioni a livello del S.N.C., che in diversa misura caratterizzano tutti i bambini del Centro, non abbiano consentito ad essi di compiere quelle esperienze precoci, in particolare nella relazione con la madre, nelle quali sembra si apprendano i segnali metacomunicativi, indispensabili a garantire il normale flusso della comunicazione. Già a livello del "dialogo tonico" si può individuare la presenza e la necessità di tali segnali.

Conseguentemente per i genitori, e in special modo per la madre, la relazione con il bambino ha costituito e costituisce tuttora un particolare contesto di apprendimento, nel senso sopra indicato (i genitori apprendono ad utilizzare modalità interattive disfunzionali).

6) La decodifica dei segnali del bambino. La creazione di un contesto interattivo basato sull'accettazione.

Per rompere il circolo vizioso, occorre vivere insieme al bambino l'esperienza, per lui nuova, di un contesto interattivo privo di squalifiche e fondato sull'accettazione reciproca (Stern, 1977, p. 248; Lai, 1984).

A questo punto si inserisce il discorso sulla "decodifica dei segnali del bambino". Accettato il presupposto che in una relazione ogni comportamento è comunicazione, ogni segnale proveniente dal bambino può e deve essere interpretato come comportamento-comunicazione. Bisogna chiedersi, allora, che cosa significa, in termini operativi, rispondere a tali "messaggi" con un'accettazione, o al contrario, con una squalifica.

Da una nostra ricerca esplorativa sul dialogo sonoro¹² abbiamo appreso utili indicazioni in tal senso. In sintesi, l'accettazione presuppone sempre l'esistenza di un "segnale di ricezione" del messaggio¹³ a differenza della squalifica, in cui tale segnale manca o si

Note

¹² V. Scardovelli et al., 1983, all. n. 10.

¹³ Sulla funzione dei segnali metacomunicativi nel garantire il normale flusso della comunicazione v. Sluzki et al., 1976, p. 219.

riferisce ad un aspetto marginale del messaggio. Ora, nell'ambito del particolare tipo di comunicazione non verbale nella quale ci muoviamo, il “segnale di ricezione” non può essere che costituito dalla condivisione - mediante la ripetizione - di una parte significativa del primo messaggio o, più precisamente, di un certo numero di suoi aspetti significativi.

Che cosa intendiamo per aspetti significativi? Si richiedono qui ulteriori precisazioni. Quelli che abbiamo definito “messaggi” del bambino, nei cui confronti è necessario operare una più attenta decodifica, possono essere idealmente rappresentati come complesse configurazioni, composte di elementi diversi: motori, visivi, gestuali, uditivi, tattili, propriocettivi.

Non sempre essi costituiscono dei pattern, con valenza espressiva riconoscibile in base a codici condivisi: riso, sorriso, cruccio, pianto ecc. In parte dei casi essi, al di fuori del contesto relazionale in atto, rimarrebbero degli enigmi, cui sarebbe difficile l'attribuzione di un significato che non sia meramente arbitrario¹⁴.

Può essere istruttivo, a questo proposito, l'analogia con quanto accade ad un osservatore non aggiornato di fronte, ad esempio, a certe opere d'arte contemporanee. Utilizzando i codici in suo possesso, non riesce ad individuarvi alcuna struttura e quindi alcun significato. L'impressione che ne trae è di illeggibilità o di casualità e disordine. Da notare che questo fenomeno si verifica puntualmente anche di fronte ad opere altamente strutturate!

E qui si evidenzia un'abitudine diffusa del nostro pensiero di adulti, acriticamente appresa e ideologizzata (cioè considerata come fatto naturale, anziché frutto di una scelta culturale). Perché mai dobbiamo per forza cercare il significato di una configurazione al di fuori di essa? Perché, in altri termini, dobbiamo interpretare la maggior parte dei fenomeni in termini di significante e di significato? In gran parte della produzione musicale e nelle arti astratte un tale atteggiamento conduce invariabilmente ad occuparsi delle proprie proiezioni e vissuti personali, che ben poco hanno a che fare con le opere considerate. E di fatto in esse il “significato” è insito nella combinazione e nel rapporto tra gli elementi, nelle regole che sottostanno a tale rapporto o, in altri termini, nella struttura dell'insieme, deducibile attraverso operazioni di segmentazione, comparazione e astrazione, effettuate sulla base di determinati codici pertinenti (e non di altri).

La nostra ipotesi è che un discorso analogo valga per i comportamenti-comunicazione dei bambini del Centro. E' spesso inutile andare alla ricerca di un significato “esterno”, esattamente come è inutile e arbitrario ricercare il significato di una melodia o di una composizione musicale. Comprendere il messaggio vuol dire, in tali casi, individuarne gli aspetti strutturali. Decodificare i segnali del bambino significa, allora, utilizzare dei codici o dei parametri pertinenti, che indirizzano la nostra percezione su certi elementi essenziali del messaggio, e non su altri, al fine di comprenderne la configurazione.

Ma quali codici o parametri utilizzare? Quali sono da intendersi gli elementi essenziali? Sembra evidente che, a seconda della scelta dei codici, individuiamo certi elementi e certe configurazioni e non altre. I codici non sono altro che dei “punti di vista” che ritagliano all'interno della stessa “cosa” (in questo caso = il comportamento globale) un determinato “oggetto” (una configurazione o messaggio).

Alla domanda sopra indicata non si può dar risposta sul piano logico, ma solo sul piano della funzionalità empirica. La decodifica di cui ci stiamo occupando dovrebbe consentire

Note

¹⁴ V. nota in fondo al cap. III

all'adulto di elaborare un messaggio che contenga un segnale di ricezione rispetto al comportamento-comunicazione del bambino.

Tale segnale di ricezione, si è detto, non può che essere costituito dalla ripetizione “a specchio” di alcuni elementi essenziali del precedente messaggio. Quali siano questi elementi o aspetti “essenziali” lo si può desumere solo dal concreto lavoro con il bambino (anche se un orientamento iniziale ci è stato fornito dall'applicazione delle leggi generali dello sviluppo, con particolare riferimento al processo di progressiva differenziazione, ai parametri del movimento, inteso come base di qualsiasi forma di comunicazione: energia, durata, direzione).

Infatti sembra ragionevole aspettarsi che egli reagirà in modo diverso a seconda che percepisca i nostri interventi come accettazioni o come squalifiche dei suoi comportamenti-comunicazione. Nel caso che percepisca un'accettazione, è probabile che i suoi comportamenti siano caratterizzati da maggior interesse e “apertura”, e viceversa nel caso che percepisca delle squalifiche.

7) Esempi di parametri di lettura dei messaggi del bambino, risultati funzionali per la ricerca di un dialogo.

In sintesi: durante le sedute con i bambini l'operatore è in grado, osservando la modificazione dei comportamenti-comunicazione del bambino, di individuare tra i propri comportamenti-comunicazione quelli che sono stati percepiti dal bambino come accettazione dei suoi precedenti comportamenti-comunicazione. Analizzando queste coppie di messaggi (messaggio del bambino e messaggio di accettazione dell'operatore) possiamo individuare il complesso degli aspetti comuni ai due messaggi (ad es. il livello di energia e le sue variazioni, la scansione ritmica dell'attività motoria ecc.). Tali elementi, che costituiscono, all'interno del messaggio dell'adulto, il segnale di ricezione, sono in grado di fornirci tutte le informazioni che stiamo cercando. Essi infatti sono da considerarsi “elementi essenziali”, nel senso sopra indicato. E, mediante un processo di astrazione, da essi si può risalire ai codici e ai parametri necessari per individuarli (ad es., per individuare la scansione ritmica occorre far uso del parametro durata combinato con il parametro intensità o, più sinteticamente, si possono utilizzare “codici ritmici” di cui si è già in possesso).

Su questa linea, si è potuto constatare la fecondità dell'adozione di certi parametri o codici, di cui ricordiamo in modo particolare:

- 1) il livello di attivazione, inteso qui come il livello di energia globale percepibile nel comportamento del bambino (Brazelton, 1983, p. 42; Papousek, 1977, p. 126);
- 2) il tipo di variazioni cui è soggetto il livello di attivazione (crescendi e diminuendi, regolari o irregolari);
- 3) il “tempo-ritmo”¹⁵ cioè l'individuazione del tempo (lento o veloce) e le figurazioni ritmiche in cui è inscrivibile l'attività motoria del bambino (Trevarthen, 1977, p. 319)
- 4) il carattere di fluidità-rigidità, percepibile nell'attività motoria o nella produzione sonora del bambino;

Note

¹⁵ Sul concetto di “tempo-ritmo” si rinvia a Stanislavskij, 1963. Sul rapporto tra i tre aspetti del ritmo, struttura, motricità e dimensione emotiva, v. Gabriëlsson, 1984, p. 255. Sul punto v. oltre nota 19.

5) il livello di organizzazione, cioè il livello di ordine, complessità e regolarità del comportamento globale del bambino¹⁶.

8) La decodifica dei segnali del bambino: precisazioni ulteriori.

Il ragionamento svolto nel paragrafo precedente può apparire eccessivamente complesso, e non necessario per la spiegazione del fenomeno considerato. La “decodifica dei segnali del bambino” sembra possa essere più facilmente descritta nei termini seguenti: l'operatore, per tentativi, utilizza codici diversi sia per la lettura del messaggio del bambino, che per la costruzione del proprio messaggio, secondo il seguente schema:



Nel momento in cui ottiene una risposta “positiva” del bambino, ciò significa che ha individuato il codice “pertinente”. Ad esempio, l'operatore interpreta un comportamento-comunicazione del bambino mediante il codice ritmico, risponde ad esso imitandolo “a specchio”, e il bambino dà segnali di apertura e orientamento.

Il modello sopra indicato ha il pregio della semplicità, ma, a nostro avviso, non è sufficientemente aderente al processo di “decodifica” nei termini reali in cui si svolge, e non ne costituisce quindi una buona “spiegazione”. Come si tende ormai a sottolineare, è il complesso che spiega il semplice, e non viceversa (Anolli, 1981, p. 185; Ricci, 1981, p. 216). Occorre quindi tener conto, per quanto possibile, di tutti gli elementi disponibili in una certa situazione, e solo successivamente operare delle scelte relative al livello di complessità, considerato sufficiente e necessario alla spiegazione del fenomeno.

Ora, a nostro modo di vedere, l'operatore non compie affatto un'operazione di “decodifica” consapevole, ma procede per tentativi nella costruzione di messaggi alla ricerca di un dialogo. D'altra parte questi tentativi non avvengono a caso, ma si fondano su una lettura “globale” dei comportamenti-comunicazione del bambino. Ponendosi in condizione di ricettività e disponibilità (Lapierre, Aucourturier, 1980, p. 82), egli si limita a percepire il massimo delle informazioni provenienti dalle azioni del bambino. Tale percezione riguarda il tipo di movimenti, fluidi o rigidi, la loro velocità, l'energia, le loro combinazioni in gestalt e così via. E tale percezione avviene mediante una partecipazione imitativa o empatica a livello del corpo dell'operatore¹⁷.

Note

¹⁶ Questo parametro è stato prevalentemente utilizzato per l'analisi dei comportamenti-comunicazione dell'operatore. Sul punto v. oltre cap. IV.

¹⁷ Numerosi autori (cfr. ad es. Freud, 1905; Lipps, 1903; Piaget, 1945; Werner e Wapner, 1952) in una forma o in un'altra sostengono che “noi rispondiamo agli oggetti percepiti con qualche tipo di reazione imitativa o percepiti in qualche tipo di reazione imitativa o empatica che coinvolge tanto il sistema nervoso, quanto la muscolatura” (Berlvne, 1960, p. 251). V. anche Lapierre, Aucourturier, 1980o, p. 115; Anolli, 1983, p. 21.

A questo punto, se l'operatore riesce davvero a "lasciarsi invadere" dalle sensazioni ricevute, il suo corpo sarà nella condizione ottimale (come postura, tono muscolare, livello di attivazione, tempo-ritmo ecc.) a produrre messaggi che avranno notevoli punti comuni con quelli del bambino.

Può essere utile un richiamo al lavoro dell'attore, nell'ottica proposta da Stanislavskij: per trovare i gesti e i toni giusti, l'attore non deve pensare ai toni e ai gesti, bensì alle azioni che compie. E per far questo deve analizzare la situazione, scomporla nelle diverse azioni insite in essa, ed aiutarsi con vari stratagemmi, tra cui l'immaginazione, a mettersi prima nella condizione fisico-corporea necessaria (postura, tono, tempo-ritmo...): i gesti e i toni conseguiranno automaticamente.

In modo analogo, l'operatore non deve pensare in termini di codici, di segnali e di gesti, bensì solamente essere molto ricettivo e lasciarsi "pervadere" da ciò che percepisce, proprio a livello corporeo¹⁸. A questo punto i gesti e le azioni saranno coerenti con quanto percepito. Qui non occorre rifarsi a stratagemmi, del tipo "immaginazione di situazioni", in quanto il modello a cui adeguarsi "corporeamente" è presente lì davanti, in carne ed ossa.

Note

¹⁸ Secondo Brazelton (1983, p. 42), "il senso di mutualità, di identificazione 'con l'altro', sta alla base del successo nelle interazioni tra adulto e bambino". E l'adulto, nel calibrare il suo comportamento interattivo, deve essere sensibile al livello di motricità e al livello di vigilanza del bambino. In tal modo il suo comportamento viene modellato dal comportamento del bambino, consentendogli di fornire il massimo di prestazione nelle risposte.

Come accennato più sopra nel testo, anche secondo la nostra esperienza, l'operatore che cerca di stabilire una comunicazione con il grave, deve sintonizzarsi su alcuni aspetti del comportamento del bambino: livello di attivazione, tempo ritmo, livello di fluidità-rigidità, livello di organizzazione. E di fatto, abbiamo notato che, durante le interazioni più riuscite, era sempre presente una sintonizzazione su questi aspetti. Se la comprensione e l'accettazione presuppongono la capacità di porsi dal punto di vista dell'altro, nella relazione con il bambino gravemente ritardato ciò significa saper assumere il suo atteggiamento corporeo, la sua motricità, il suo tono, il suo tempo, le sue emozioni (intese come stati fisiologici e pattern espressivi), i suoi peculiari modi di porsi di fronte alla realtà "come se" fossero i nostri. Solo in tal modo la "sinfonia cinetica" (v. introduzione) che caratterizza il nostro incontro con il bambino, sarà percorsa da ritmicità, fluidità, risponderne, ordine, organizzazione, piuttosto che da interruzioni, turbolenze, disordini, antagonismi.

In particolare per quanto riguarda il concetto di empatia come capacità di vivere insieme la stessa trama emotiva, rinviamo agli studi di Clynes (1980), che considera le emozioni fondamentali come pattern motori fisiologici preprogrammati nel sistema nervoso centrale, in grado di essere espressi con eguale efficacia attraverso mezzi diversi - suono, gesto, segno (utilizzati dalle differenti arti) - ed in grado di sollecitare stati analoghi nel ricevente. La struttura portante di tali pattern sarebbe costituita dal ritmo, inteso come struttura temporale della dinamica energetica (Clynes, 1982). Su questa linea, si chiarisce la stretta connessione tra ritmo, motricità ed emozione: l'emozione può essere letta come una dimensione del ritmo, e, viceversa, il ritmo come una dimensione dell'emozione (Gabrielsson, 1984, p. 255). Sulla base di queste osservazioni, si comprende come la sintonizzazione sul medesimo tempo ritmo facilita l'instaurazione di una relazione accettante, proprio in quanto elicitando nell'operatore uno stato emotivo analogo a quello del suo interlocutore, adulto o bambino.

Di più: la condivisione del medesimo tempo ritmo e il suo mantenimento durante l'interazione in corso, nonostante il variare delle modalità dei messaggi, consente di creare un contesto sufficientemente strutturato, in cui le mosse dei due partner vengono ad acquisire una certa prevedibilità, entro un margine di varietà (Stern, 1977, p. 260). In tal modo, all'interno di ogni episodio interattivo, il bambino sperimenta un mondo di stimoli sufficientemente prevedibile perché egli si possa formare delle aspettative che, in conseguenza delle variazioni introdotte dall'adulto, saranno in parte soddisfatte e in parte violate, creando le condizioni ottimali per il mantenimento della sua attenzione (Stern et al., 1977, p. 264; Bruner, 1977).

Anzi, il ricorso all'immaginazione, con le eventuali proiezioni, può costituire un serio ostacolo in questo tipo di lavoro¹⁹.

E' indubbio però che, se durante la conduzione delle sedute l'intervento del pensiero cosciente ed analitico può recare disturbo, esso è però indispensabile successivamente, per comprendere più a fondo quello che è successo e per tradurlo in termini operativi e quindi comunicabili, in modo oggettivo, ad altri. Il modello esposto nel paragrafo precedente costituisce appunto un tentativo in questa direzione.

9) La decodifica dei segnali del bambino: esemplificazioni e considerazioni conclusive.

Riproponiamo tale modello aiutandoci con una visualizzazione, premettendo che il tipo di ragionamento è assolutamente identico per messaggi di tipo visivo o sonoro:

A) messaggio (comportamento comunicazione) del b	B) messaggi dell'operatore
	Tipo B1
	Tipo B2
	Tipo B3
	Tipo B4
	Tipo B5

I tipi B1, B2, B3 e B4 hanno tutti qualcosa in comune con A. Se solo uno di essi riceve una risposta "positiva" dal bambino, ciò significa:

- 1) che esso è percepito come "accettazione";
- 2) che esso contiene quindi un segnale di ricezione o, in altri termini, contiene elementi comuni con A, da ritenersi "essenziali" per la percezione di un'accettazione da parte del bambino.

In particolare:

- I) A e B1 hanno in comune lo spessore del tratto;
- II) A e B2 hanno in comune parte della forma;
- III) A e B3 hanno in comune lo schema di una parte della forma e l'orientamento;
- IV) A e B4 hanno in comune lo spessore del tratto e la inclusione di una figura dentro l'altra.

Quale codice ha utilizzato l'operatore nei vari casi? Ripetiamo che da un punto di vista "consapevole", egli non ha usato nessun codice, ma si è limitato a percepire "globalmente" il messaggio del bambino, nel senso sopra indicato, e a procedere per tentativi, nella costruzione di un proprio messaggio. Solo a posteriori, quando si è constatata la risposta

Note

¹⁹ Secondo Lapierre e Aucouturier (1980, p. 82) l'autenticità del dialogo gestuale e tonico non è ottenuta di primo acchito. Ciò necessita l'abbandono delle difese che hanno come scopo di proteggersi contro la vulnerabilità affettiva. Per questo bisogna, un po' alla volta, liberarsi dalla paura dell'altro, dal giudizio dell'altro, dal timore di non essere accettati "... l'animatore non prende l'iniziativa della relazione... lasciando così campo libero all'espressione dei desideri del bambino".

“positiva” del bambino, si può inferire il tipo di codice, partendo dall'analisi degli elementi comuni ai diversi messaggi.

Nel primo caso, tale codice riguarda l'intensità dello stimolo e il contrasto figura sfondo. Nel secondo riguarda l'individuazione di una gestalt, nel terzo la riduzione a schema e l'orientamento, nel quarto l'inclusione e l'intensità dello stimolo.

Il modello sopra riportato costituisce ancora un'ipersemplificazione della realtà. E di fatto i risultati si ottengono sempre mediante messaggi nei quali possono individuarsi codici estremamente complessi, risultanti dalla combinazione più varia di sub-codici o parametri. Esso però ci aiuta almeno a chiarire i seguenti punti:

- a) messaggi apparentemente molto diversi, hanno sempre elementi comuni (se non altro il fatto di durare nel tempo o di occupare lo spazio);
- b) ogni messaggio (comportamento-comunicazione) è sempre estremamente complesso, e può essere letto in infiniti modi diversi;
- c) la “lettura” di un messaggio (decodifica) e la sua “imitazione a specchio” può quindi assumere le forme più svariate;
- d) solamente il “rendimento comunicazionale” del messaggio (o meglio di una serie di messaggi) dell'osservatore è indice del fatto di avere compiuto una “buona” lettura del messaggio del bambino, nel senso funzionale del termine;
- e) una buona “lettura” si ottiene solo attraverso un lavoro per tentativi, in cui certamente si procede per ipotesi e verifiche, ma queste operazioni rimangono a livello inconsapevole;
- f) solo a posteriori (mediante l'analisi degli elementi comuni ai messaggi del bambino e dell'operatore) è quindi possibile risalire ai codici più funzionali di lettura, a loro volta risultanti dalla combinazione più varia di sottocodici e parametri.

In tal modo sembra dimostrato che il modello più semplice, presentato all'inizio del precedente paragrafo, risulti inadeguato e fuorviante. Infatti in esso si dà per scontata la presenza di certi codici, in analogia con il modello linguistico, già precostituiti, che possono essere utilizzati nel tentativo di entrare in contatto con il bambino. In realtà tali codici non esistono, ma si costruiscono volta per volta, a partire da un materiale molto grezzo e vario, secondo un processo che utilizza modalità combinatorie, nel senso sopra indicato.

In conclusione: solo dopo un periodo di conoscenza reciproca con il bambino l'operatore sarà in grado di individuare la combinazione ed integrazione di codici più funzionale all'instaurazione di un dialogo. L'individuazione dei codici, ottenuta mediante un'attenta analisi del materiale videoregistrato, consente di “orientare” sempre meglio la sua futura percezione sugli aspetti dei comportamenti-comunicazione del bambino che debbono essere considerati “pertinenti” ad un'operazione di “buona” lettura.

Conseguentemente, sarà sempre a livello “corporeo” e quindi globale che l'operatore cercherà di porsi in “sintonia” con il bambino: ma tale “sintonia” sarà aiutata anche dal processo di analisi, sopra indicato, che ha la funzione di orientare la percezione e di filtrare l'ingresso delle informazioni in base alla loro comprovata utilità, selezionandole da quelle inutili o disturbanti.

10) L'elaborazione di messaggi significativi per il bambino. La reazione di orientamento e il mantenimento dell'attenzione selettiva.

Nei paragrafi precedenti ci siamo occupati della “decodifica” dei segnali del bambino, e abbiamo tratto la conclusione che essa avvenga prevalentemente a livello non consapevole. Quali codici o combinazioni di codici vengono utilizzati dall'operatore lo si può inferire solo a posteriori. Il discorso copre, come si è visto, anche l'operazione di elaborazione dei messaggi.

Rimane però da esaminare una serie di aspetti, non ancora considerati, relativi a questa seconda fase. Se una “buona” lettura dei comportamenti-comunicazione del bambino costituisce la premessa per ottenere una sua reazione di orientamento, il mantenimento dell'attenzione selettiva dipende in modo prevalente da come vengono costruiti i successivi messaggi dell'operatore. Attirare l'attenzione del bambino significa infatti distoglierla da precedenti stimoli interessanti per lui²⁰. E' sufficiente che i messaggi dell'operatore perdano la caratteristica di essere più interessanti dei precedenti stimoli (o di altri stimoli presenti nell'ambiente) che occupavano (o sono in grado di attirare) l'attenzione selettiva del bambino, e ci si troverà di fronte ad una nuova “chiusura”.

Si pongono perciò due problemi:

- a) saper elaborare messaggi che, dopo aver suscitato la reazione di orientamento del bambino, siano in grado di mantenere il suo interesse;
- b) saper compiere queste operazioni durante l'interazione con il bambino, senza la possibilità di concedersi pause di riflessione, agendo sempre nell'*bic et nunc*.

Per quanto riguarda il primo punto, è noto che, a parità di altre condizioni, gli stimoli che attirano per più tempo l'attenzione sono quelli che presentano caratteristiche di familiarità, unite a qualche elemento di novità²¹. In altri termini, già nei bambini di pochi mesi la percezione di uno stimolo sarebbe accompagnata da un'attività di comparazione con schemi precedentemente acquisiti (Kagan, 1972, p. 226). Tale attività e la conseguente reazione di orientamento avrebbero la durata massima appunto quando uno stimolo richiede un certo “accomodamento” degli schemi già posseduti. Al contrario, qualora uno stimolo possa essere semplicemente “assimilato” in quanto già del tutto conosciuto, o viceversa sia troppo difforme per poter provocare un “accomodamento” degli schemi, evidentemente l'attività di comparazione e la reazione di orientamento avrebbero la durata minima.

Anche nella nostra esperienza sulla pratica musicale di base, con bambini e con adulti, abbiamo più volte constatato l'esistenza di un analogo principio che regola la persistenza dell'interesse e quindi dell'attenzione nei confronti di una sequenza sonora: la sequenza risulta massimamente interessante quando esiste un equilibrio tra prevedibilità e imprevedibilità, tra un sistema di regole e la sua infrazione, tra ridondanza e novità²². Anche in questo caso l'interesse e quindi la reazione di orientamento starebbero ad indicare la presenza di un'attività di comparazione e di confronto tra pattern o gestalt all'interno della sequenza²³. Ai diversi stadi di sviluppo cognitivo, come pure ai diversi livelli di acculturazione, non sarebbe tanto il meccanismo fondamentale²⁴ a cambiare,

Note

²⁰ Secondo recenti ricerche, “La risposta del neonato ad uno stimolo... è decisamente influenzata dalla presenza di altri stimoli precedenti o contemporanei. Rispondere ad uno stimolo significa non rispondere ad un altro stimolo contemporaneo, porre attenzione all'uno piuttosto che all'altro, selezionare tra i due quello più intenso o quello più significativo” (Caforio, Sabbadini, et al., 1980, p. 922). bfr. anche retro, nota 12.

²¹ Per una sintetica rassegna delle risultanze sperimentali, v. Mussen, Conger, Kagan, 1974, p. 126 ss.

²² Sull'impostazione seguita dal gruppo di ricerca v. Porena.

²³ Cfr. ad esempio Fabi, 1980, pp. 132-133; Imberty, 1984.

²⁴ Cioè l'attività di “riconoscimento” e di comparazione degli schemi o dei pattern. Sul punto vedi Roncato, 1982; Imberty 1969, p. 14; Friedrich, 1979. Cfr. anche Jones, 1976; Marucci, Pessa, 1984. Per un'attenta analisi delle più recenti teorie sullo sviluppo percettivo, con particolare riferimento alla percezione visiva, v. Anolli, 1983.

quanto piuttosto la complessità e l'ampiezza delle strutture che possono essere percepite come unità e quindi memorizzate e comparate.

Più volte abbiamo rilevato che un discorso assolutamente analogo vale per i bambini del Centro. Individuato un primo messaggio che ottiene una risposta di orientamento del bambino, l'attenzione può essere mantenuta modificando gradualmente il messaggio secondo moduli compositivi del tutto usuali nella pratica musicale: la ripetizione, la variazione, l'amplificazione, la riduzione, l'inversione, l'addizione, l'integrazione, l'opposizione ecc. (Porena, 1979). Intervenendo sui diversi parametri del suono (durata, intensità, altezza, timbro), è possibile elaborare sempre nuovi messaggi nel rispetto del fondamentale criterio di equilibrio tra familiarità e novità, tra prevedibilità e imprevedibilità. Il ragionamento è estensibile, ovviamente, a sequenze che utilizzano anche elementi motori, visivi, tattili, propriocettivi²⁵.

11) Esempificazione di messaggi significativi in grado di mantenere vigile l'attenzione selettiva del bambino.

Un esempio concreto aiuterà a chiarire il discorso. Luca è un bambino di dieci anni, con gravissimi disturbi nello sviluppo fisico e nell'attività motoria, incapace di mantenere la posizione eretta e incapace di deambulazione. Il linguaggio è totalmente assente e il comportamento presenta numerose stereotipie. Probabilmente presenta deficit anche alle vie sensoriali, ma non è un bambino chiuso verso il mondo esterno: non fugge il contatto con l'adulto e mostra interesse verso i suoni provenienti dall'ambiente o da lui stesso prodotti. Spesso si diverte a giocare con sonagli o piccoli strumenti a percussione.

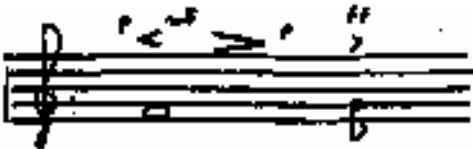
Lavorando con Luca ci si trova di fronte al solito problema: il bambino è sì attirato dagli stimoli sonori che noi produciamo intorno a lui (le reazioni sono più che evidenti: cerca con lo sguardo la fonte sonora, modifica il ritmo dell'attività motoria in corrispondenza delle diverse situazioni sonore, partecipa attivamente con l'uso della voce e percuotendo qualunque strumento trovi nel suo raggio d'azione), ma sembra praticamente impossibile farlo partecipe di una azione strutturata, per quanto elementare possa essere il progetto. Ad esempio, non si riesce a costruire una situazione di interventi alternati del tipo botta e risposta, e tanto meno una situazione di imitazione, sia pure a senso unico. In altri termini, gli interventi attivi di Luca sono influenzati solo in modo piuttosto debole dagli stimoli sonori prodotti dall'operatore: questi ultimi non attirano la sua attenzione che per qualche fugace

Note

²⁵ Tale impostazione sembra trovare piena conferma, ad esempio, in una interessante ricerca di Stern et al. (1977). Secondo tale autore, infatti, la madre che interagisce con un bambino, pur modificando continuando "il grado di accento, di vigore e di ampiezza dei movimenti e dei suoni, dando così l'impressione di costante cambiamento nel flusso dei comportamenti", in realtà si mantiene all'interno di un "ritmo di base che non viene alterato in modo significativo" (p.259). E così, l'inserimento delle differenti stimolazioni all'interno dello stesso schema ritmico, da una parte ne aumenta la prevedibilità, dall'altra le rende tra loro maggiormente fungibili. In altri termini, sembra che, per mantenere l'attenzione del bambino, sia maggiormente importante il rispetto della trama temporale, piuttosto che la scelta delle modalità. In sostanza, "tratto caratteristico del comportamento umano più cruciale per il bambino è non tanto la modalità della stimolazione, quanto piuttosto la struttura dei pattern temporali" (Stern, cit., p. 264). Ma proprio questo consente alla madre una certa libertà di variazione nelle modalità dei messaggi. E di fatto, un'accurata analisi mette in luce che la madre sembra utilizzare nella produzione dei suoi interventi uno schema analogo al tema con variazioni (p. 264), così caratteristico di tanta produzione musicale, e particolarmente adatto a mettere in moto quella tendenza centrale della vita mentale del bambino, che è precisamente il processo attivo di formazione e verifica degli schemi (Bruner, 1977).

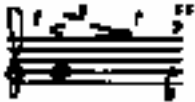
istante, dopodichè il bambino interviene attivamente, senza aspettare la fine del segnale, e scarica la tensione accumulata, producendo a sua volta dei suoni che si stratificano in modo casuale con quelli prodotti dall'operatore. Sembra evidente che un comportamento di questo tipo preclude qualsiasi progresso verso forme più complesse di attività: la situazione, senza varianti significative, si ripete sempre uguale a se stessa.

Dopo alcune sedute però, grazie anche alle indicazioni dell'insegnante di Luca, riusciamo ad individuare, all'interno del modello comportamentale sopra descritto, un'isola di ordine: se l'operatore produce con l'armonica un suono di questo tipo



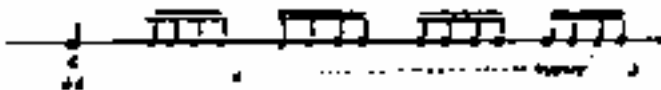
Luca presta attenzione sino alla fine dello stimolo e poi scoppia in una breve risata. L'episodio si ripete più volte, sempre con analogo risultato: attenzione del bambino protratta per tutta la durata dello stimolo, e quindi scarico di tensione mediante il riso.

Il problema che ci si pone di fronte ora è di natura diversa dal precedente: qui la reazione di orientamento si attiva regolarmente. Si tratta solo di spostarla gradualmente dallo stimolo standard iniziale ad altre forme di stimolo. Come prevedibile, riusciamo ad ottenere il risultato dapprima lavorando sull'altezza del suono:



poi intervenendo anche sulla durata:

e intervenendo sul timbro, utilizzando strumenti a percussione:



12) La tecnica dell'improvvisazione musicale come training all'utilizzazione di una CNV prevalentemente sonora, fungente da co-modello ad altre forme di CNV (motoria, gestuale, visiva, tattile, propriocettiva).

Rimane da esaminare il secondo problema: come riuscire a svolgere il lavoro "compositivo" (che in genere richiede tempo e riflessione, nonché l'utilizzazione di una notazione scritta, convenzionale o meno) così su due piedi, davanti al bambino? A nostro avviso la risposta non può che trovarsi in un buon training di improvvisazione musicale. Improvvisare significa infatti "comporre sul momento", insieme ad altri musicisti, tenendo conto di quello che via via si sta costruendo assieme.

Occorre saper comprendere e memorizzare immediatamente le cellule ritmiche, le strutture melodiche e armoniche, le variazioni di intensità e densità, le gestalt contrappuntistiche tra i vari strumenti e, più in generale, il "carattere" del brano che si sta eseguendo, al fine di riuscire a mantenere una coerenza stilistica e formale, senza sacrificare la propria esigenza espressiva.

Più in particolare, la pratica di improvvisazione musicale, in duo (coppia) o piccolo gruppo, può considerarsi come un training all'utilizzazione di una CNV di tipo prevalentemente sonoro (lo strumento musicale viene qui utilizzato come mezzo per entrare in relazione con l'altro o con il gruppo). Se si ascolta un gruppo di musicisti che improvvisano, si possono agevolmente riconoscere le usuali dinamiche di gruppo (difese, episodi, fenomeni di gruppo, dall'isolamento sino all'interdipendenza tra i membri), desumibili dai segnali esclusivamente sonori: dalla stratificazione indifferente (fase in cui ciascun musicista è chiuso in un mondo autistico), all'opposizione o imitazione a coppia o a piccolo gruppo (in cui si iniziano a intravedere isole di ordine sempre più ampie), sino all'integrazione (intesa qui come modulo compositivo, sia in senso verticale (sincronico) che in senso orizzontale (diacronico)), anche qui a coppia o a gruppo, in cui ogni musicista interagisce in modo sempre più evidente con i messaggi provenienti dagli altri.

Possiamo quindi schematicamente distinguere tre fasi o livelli, compresenti in ogni improvvisazione musicale, livelli da intendersi in senso dinamico, cioè estremamente variabili da momento a momento e da musicista a musicista:

- a) fase autistica, o di chiusura nei confronti del gruppo (può riguardare un singolo o tutti i membri del gruppo; in quest'ultimo caso, dal punto di vista uditivo, ci troveremo di fronte ad una stratificazione indifferente di suoni, quindi con elevato livello di entropia e bassissimo livello di comunicazione);
- b) fase di coppia, in cui è ravvisabile una comunicazione a due (dal punto di vista sonoro = imitazione, opposizione o integrazione) con esclusione degli altri membri del gruppo (si nota quindi un'isola di ordine all'interno di una generale situazione di entropia e assenza di comunicazione);
- c) fase di gruppo, in cui l'imitazione, opposizione o integrazione dei messaggi riguarda tutta la situazione di gruppo e può essere massimo il livello di comunicazione.

Ora, quando si verifica una prevalenza del livello c)), si nota, come epifenomeno, una indubbia maggior soddisfazione da parte dei musicisti, soddisfazione del tutto paragonabile a quella ottenibile empiricamente quando in un gruppo i membri avvertono una profonda interazione (con conseguente senso di appartenenza al gruppo, anche occasionale, di insiemità, togetherness ecc.).

Da notare che in genere le tre fasi, oltre a presentarsi ed evolversi in modo dinamico ad ogni improvvisazione di gruppo, corrispondono anche a tre diversi momenti storici della formazione di un gruppo: in altre parole la fase a) sarà presente soprattutto all'inizio (e caratterizzerà prevalentemente i gruppi con basso livello di competenza nel campo dell'improvvisazione), mentre la fase c) sarà presente soprattutto in tempi successivi di maggiore conoscenza e maturazione tra i membri (e caratterizzerà quasi esclusivamente i gruppi ad alto livello di competenza nel campo dell'improvvisazione).

Si è accennato più sopra come la pratica di improvvisazione possa considerarsi come un training all'utilizzazione di una CNV prevalentemente sonora. Sembra evidente che quando tale pratica sia sperimentata dal musicista con una certa assiduità (quindi con prevalenza del livello c)), questo comporti un affinamento a percepire anche le microvariazioni all'interno dei messaggi provenienti dagli altri e a rispondervi in modo congruo, in modo appunto da creare e mantenere l'interazione.

Sotto un profilo compositivo, ciò si traduce in una più efficace organizzazione degli elementi utilizzati (con riduzione di dispersione e incremento di ordine e coerenza interna), in relazione quasi biunivoca, appunto, con l'accresciuto rendimento comunicazionale dei messaggi.

Anche qui, come in ogni forma di comunicazione, si utilizzeranno sia codici ad elevato livello di specificità (dalla cultura musicale storica fino alla idiocultura del gruppo), sia

codici più generali (in parte comuni ad ogni forma di CNV e meno influenzati dalla cultura di appartenenza). Ora, sono prevalentemente questi ultimi ad interessarci in questa sede: in particolare la scelta dei tempi di risposta (con, ad es., l'induzione dell'effetto sorpresa, attraverso l'anticipazione, o del senso di attesa, attraverso il ritardo), la modulazione e il dosaggio dell'energia (che in campo sonoro si traduce in variazioni del parametro intensità), la maggiore o minore durata e complessità degli interventi, la scelta di moduli compositivi con maggiore o minore pregnanza espressiva (dalle varie gradazioni di imitazione o opposizione, sino all'integrazione a differenti livelli di complessità), l'utilizzazione in funzione di ridondanza, integrazione o accentuazione di altre forme di CNV necessariamente compresenti (dalla mimica, alla postura, all'uso dello spazio ecc.). Si tratta evidentemente di codici di competenza comune che il lavoro di improvvisazione tende necessariamente ad affinare.

Ora, se è vera l'ipotesi che l'interazione con questi bambini non è impossibile, ma dipende da una competenza dell'adulto a trovare il livello di sintonia (capacità di decodificare i segnali del bambino e capacità di inviare segnali significativi per lui), in cui giocano un ruolo fondamentale l'effettiva capacità di ascolto, la scelta di tempi precisi di risposta, la duttilità nel trovare subitaneamente messaggi di adeguata complessità, con equilibrio tra familiarità e novità, ecc., la pratica di improvvisazione musicale può costituire un buon training per l'affinamento delle competenze richieste, purchè si sia in grado di trasferire le modalità di interazione apprese anche in altri settori e in altri contesti.

13) La tecnica dell'improvvisazione musicale e le conseguenze operative dell'impostazione strutturale.

E di fatto l'impostazione strutturale (Scardovelli, 1980) consente agevolmente di utilizzare anche elementi diversi da quelli sonori, cioè stimoli tattili, visivi, propriocettivi. La sequenza sonora può perciò di volta in volta essere sostituita o rinforzata da una sequenza strutturalmente omologa di gesti, di oggetti in movimento o di contatti corporei con il bambino. La stessa logica compositiva potrà così avvalersi di un più ampio ed efficace repertorio di materiali. Per valutare il grado di omologia strutturale saremo aiutati anche in questo caso dall'esperienza di una pratica musicale di base, collegata al segno grafico e al movimento. In questa sede possiamo solo accennare come in tale tipo di lavoro, condotto in modo rigorosamente analitico, vengano facilmente individuate tutta una serie di "associazioni spontanee" tra suono, segno grafico e movimento, presenti negli adulti, ma in modo ancora più evidente, nei bambini. L'analisi di tali associazioni porta ad individuare nel fattore "movimento", effettivo o interiorizzato, il denominatore comune sottostante alla produzione e quindi alla decodifica-interpretazione di suoni, segni o gesti. Analizzando i parametri del movimento (durata, energia, direzione) è possibile seguire la trasformazione che essi subiscono quando il movimento produce un suono o un segno. In tale trasformazione viene però mantenuta la stessa configurazione, la stessa relazione tra le parti, in altri termini la stessa struttura.

Ora nei testi più noti di musicoterapia si sottolinea spesso l'importanza dell'improvvisazione, al fine di mantenere il "contatto" e il dialogo tra operatore e "paziente".

Benenzon (1982, p. 82) parla della soddisfazione che si ottiene da un "dialogo sonoro, quando il musicoterapeuta riesce a integrare i suoi messaggi con quelli del bambino". Si tratta di una soddisfazione del tutto analoga a quella che si registra all'interno di un gruppo di musicisti che improvvisano, quando le cose "funzionano bene".

Nordoff e Robbins (1965, p. 133) affermano che “l'essenza della musica, come terapia, consiste nella creazione improvvisata della musica (da parte del terapeuta) come linguaggio di comunicazione fra lui e ogni singolo bambino. Le “parole” di questo linguaggio sono le componenti della musica a sua disposizione, il contenuto espressivo è implicito nel suo uso. Nella situazione clinica egli stesso diventa un centro di sensibilità musicale; la musica che le sue dita traggono dallo strumento sorge dalle sue impressioni sul bambino: respirazione del viso, lo sguardo, il portamento, il comportamento, il modo di essere - tutto esprime ciò che la presenza della musica rifletterà e incontrerà. La flessibilità della sua esecuzione scopre il punto di incontro con quel bambino, crea la sostanza emotiva della relazione e le basi per rinterazione musicale”.

A sua volta la Alvin (1965, p. 128) sostiene la maggiore efficacia terapeutica della musica improvvisata su quella registrata, in quanto consente un adeguamento continuo alle necessità del trattamento. “Il musicista che improvvisa al piano può infatti indurre il bambino ad una graduale tra sformazione, facendolo passare da uno stato di rilassamento ad uno stato di attività, o viceversa, quando sia necessario”²⁶.

In pieno accordo con gli autori citati, vorremmo però sottolineare maggiormente un aspetto, emerso in modo evidentissimo dal nostro lavoro con i bambini di eccezionale gravità: e cioè l'importanza di saper utilizzare, improvvisando, gli strumenti, anche più raffinati, della logica compositiva, proprio al fine di mantenere vigile quell'attenzione e curiosità che, anche in un adulto normale non sembra essere poi così pronta ad attivarsi e mantenersi appena esce dal campo delle sue esperienze più note.

14) Considerazioni riassuntive.

Il discorso fin qui svolto può essere così sintetizzato: l'adulto, alla ricerca di un dialogo con il bambino, deve in primo luogo “saper ascoltare” e “percepire” i segnali provenienti dal bambino in condizioni di disponibilità, cioè sgombro di pregiudizi cognitivi ed affettivi. Ciò produrrà automaticamente in lui delle reazioni imitative ed empatiche a livello corporeo. Tali reazioni costituiranno la base migliore sia per una corretta decodifica dei segnali del bambino che per la possibilità di rispondere ad essi con propri messaggi significativi.

Questo modo di procedere, apparentemente “naturale”, è però frutto di un lungo training, che consente di “orientare” la “percezione” su elementi pertinenti dei comportamenti-comunicazione del bambino, filtrando altri aspetti irrilevanti o disturbanti, e limitando al massimo l'intervento di proiezioni personali.

La “percezione” non viene, come è ovvio, orientata una volta per tutte (anche se la pratica indubbiamente facilita questo compito), ma deve essere “riorientata” ogni volta, a seconda del bambino con cui si vuole entrare in “contatto”, e a seconda della situazione del momento. E di fatto, mediante un'analisi delle transazioni e degli scambi con il bambino che hanno funzionato meglio, l'adulto può prendere coscienza dei codici e delle combinazioni di codici utilizzati con successo. Tale riflessione, fuori dal contesto della seduta, è in grado di produrre il riorientamento della percezione che si reputa opportuno.

Il lavoro procede così in due fasi alterne:

- 1) **seduta con il bambino** - la “percezione” dell'operatore, orientata su certi aspetti, produce automaticamente un'imitazione empatica, a livello corporeo. Essa determina l'impronta fondamentale dei suoi comportamenti-comunicazione;

Note

²⁶ Analogamente, v. Buffoli, 1982, p. 153

2) **analisi della seduta videoregistrata** - dalle transazioni più riuscite si individuano le combinazioni di codici utilizzate con successo dall'operatore. Tale presa di coscienza consente un riorientamento della "percezione" sugli aspetti essenziali dei comportamenti-comunicazione del bambino.

Va aggiunto infine che il training di improvvisazione musicale consente all'operatore sia di affinare le proprie capacità di discriminazione percettiva nell'ambito delle CNV (accomunate dal modulo analogico e quindi suscettibili di essere analizzati secondo i medesimi parametri, che necessitano solo di lievi trasformazioni per essere applicati ad un tipo o all'altro di CNV), sia di elaborare messaggi secondo "moduli compositivi" che ne garantiscono il massimo "rendimento comunicazionale".

15) La ricerca del canale Privilegiato.

Rimane qui da esaminare un altro aspetto del lavoro, che sinteticamente può definirsi come "ricerca del canale di comunicazione privilegiato". Partiamo da qualche esempio.

- Con Paolo le prime volte siamo riusciti ad attirare la sua attenzione solo mediante contatti corporei. L'utilizzazione del suono e di strumenti musicali non sembravano sortire, viceversa, alcun effetto.
- Con Silvia il contatto corporeo determinava una reazione di chiusura o di allontanamento. Si poté ottenere una reazione di orientamento solo rimanendo a distanza da lei, e utilizzando piccoli strumenti a percussione.
- Con Mario il dialogo iniziò partendo dal riso e dal battito delle mani. Il contatto corporeo determinava una reazione di orientamento e facilitava l'interazione, purchè non si prolungasse per oltre qualche istante.
- Angelo, viceversa, non sembrava mostrare preferenze spiccate per una o l'altra forma di messaggi. Ricordiamo poi il già citato caso di Luca, in cui solamente un particolare stimolo sonoro riusciva ad attirare la sua attenzione per un breve periodo.
- Con Luciano il primissimo "contatto" poté instaurarsi solo grazie ad un suono elettronico sinusoidale, che suscitò in lui un forte interesse ed una decisa reazione di avvicinamento alla fonte.

Già da questi pochi cenni, si può comprendere l'estrema varietà dei comportamenti-comunicazione di questi bambini, in cui la "fissazione" a certi moduli percettivi e motori determina in ciascuno un particolare "stile" di relazione con gli oggetti e con le persone. Ricerca del canale di comunicazione privilegiato significa, allora, scoprire non solo i pattern di stimoli in grado di attirare più facilmente l'attenzione, ma saper valutare, caso per caso, quali vie sensoriali offrono maggiori probabilità di successo, e quali invece sono maggiormente precluse. Inoltre occorre saper individuare, nell'ambito di ciascuna via, il livello ottimale di intensità (energia), durata (frequenza nel tempo) e densità (contemporaneità di più stimoli). Anche questo lavoro richiede un processo di astrazione del tutto simile a quello descritto più sopra, per individuazione di codici e combinazione di codici.

Ma, mentre nella ricerca dei codici, accedendo ad un'ottica strutturale, si focalizza l'attenzione sui parametri dei comportamenti-comunicazione, indipendentemente dal materiale usato, qui al contrario interessa proprio la specificità degli elementi, motori, gestuali, tattili, cinestetici, visivi, uditivi al fine di scoprire la via più facile di accesso al bambino.

Un esempio potrà chiarire il concetto. Come meglio vedremo nel capitolo IV, il lavoro con Paolo ci consentì di individuare nel contatto corporeo il canale privilegiato (canale tattileproprio-cettivo), nel senso che, a parità di altre condizioni che esamineremo in

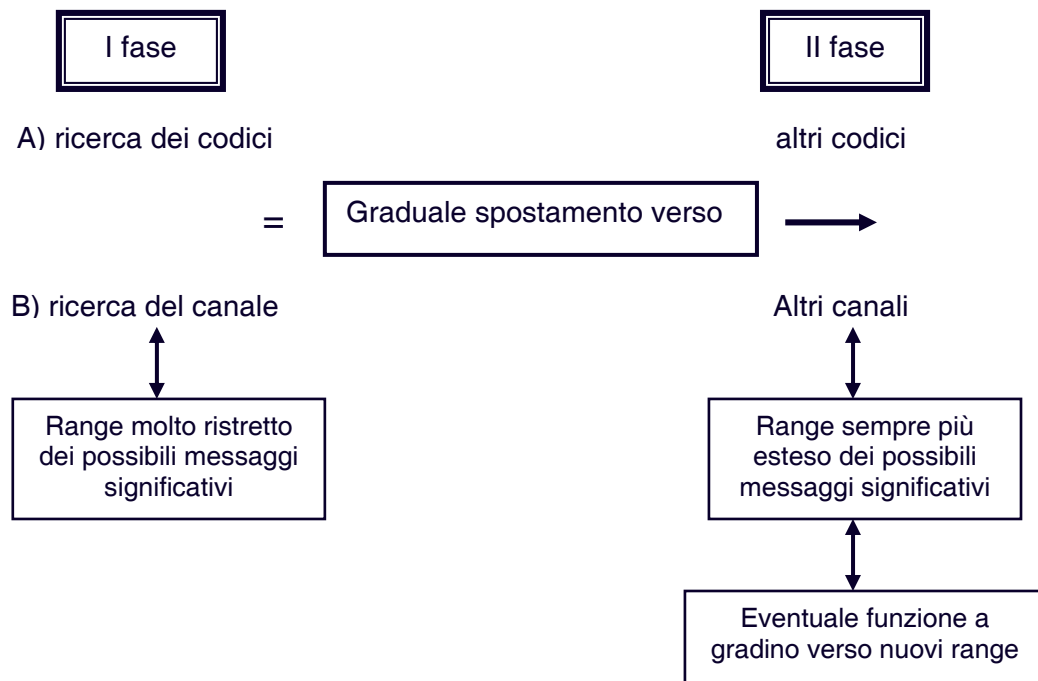
seguito, con esso era più facile ottenere l'attenzione del bambino. Ci si propose quindi come obiettivo di raggiungere i medesimi risultati agendo su altri canali (in particolare quello visivo e uditivo), e riservandoci il ricorso al contatto corporeo come ultima ratio, quando non era più possibile mantenere l'interesse del bambino.

Talvolta il canale privilegiato può essere costituito da una sola parte della via sensoriale²⁷. Ad esempio, con Luciano (fatta eccezione per l'utilizzazione del suono elettronico), l'unico interesse continuato del bambino fu determinato da una iperstimolazione del palmo della mano.

Vale la pena di ripetere ancora una volta il discorso fatto a proposito dei codici. Anche qui si parte da una "percezione" globale dei comportamenti-comunicazione del bambino durante la sua interazione con l'operatore. Ma tale percezione richiede di essere successivamente riorientata su certi aspetti, anzichè su altri, in quanto ciò consente di procedere più facilmente nella ricerca di un dialogo. Ora, è tutt'altro che facile per un adulto "sintonizzarsi" per lungo tempo su certi canali af fatto inusuali per lui, come può essere appunto il solo contatto con il palmo di una mano, o la sola produzione di segnali visivi o di suoni a distanza. Eppure sembra proprio questa runica strada percorribile. Si richiede pertanto un allenamento specifico.

Quanto si è andato dicendo a proposito dell'improvvisazione musicale (che utilizza prevalentemente il canale uditivo) va esteso ad altre forme di improvvisazione motoria, gestuale, visiva, tattile ecc. D'altra parte, come si è accennato, rimpostazione strutturale facilita grandemente questo compito mediante il trasferimento di competenze da un campo ad un altro.

Riassumendo, si può pervenire alla seguente schematizzazione:



Note

²⁷ A ciò va aggiunta la considerazione dell'eventuale ipo o ipersensorialità che spesso caratterizza le capacità percettive di questi bambini. Sul punto v. ad esempio Doman, 1974; Delacato, 1974; Zental e Zental, 1983. Questo richiede da parte dell'operatore una notevole capacità di adattamento sulla produzione di messaggi, la cui intensità deve rispecchiare la particolare condizione del ricevente.

16) Il modello interpretativo $S = P + A$ (o).

Prima di procedere alla descrizione di alcune sedute di musicoterapia svolte nel Centro, riteniamo opportuno soffermarci su un ultimo modello interpretativo, rilevatosi particolarmente utile durante l'analisi del materiale videoregistrato, anche ai fini di quel riorientamento della "percezione" di cui si è parlato nei due precedenti paragrafi.

Il modello è nato durante una discussione con gli insegnanti, in cui si era posto un interrogativo di carattere generale, così riassumibile: che cosa attira maggiormente l'attenzione di bambini apparentemente chiusi verso il mondo esterno? Gli oggetti? Gli stimoli sonori? La relazione con una persona? O tutte queste cose insieme? Dai diversi interventi è emerso alla fine un orientamento di questo tipo:

- a) tra i bambini che frequentano il Centro, ve ne sono alcuni che mostrano interesse e piacere all'avvicinarsi di una persona, altri che, al contrario, sono del tutto indifferenti o mostrano reazioni di allarme;
- b) per i bambini del primo tipo l'utilizzazione di oggetti e di stimolazioni da parte dell'operatore costituisce un mezzo per rinforzare un interesse e un'attenzione già presenti nel bambino: in altri termini è la relazione che si viene ad instaurare con la persona che in qualche modo facilita l'interesse per gli oggetti e le situazioni prodotte da essa; viceversa, per i bambini del secondo tipo l'operatore non può contare sul suo rapporto con il bambino: al contrario, una relazione può instaurarsi proprio grazie alla mediazione degli oggetti e di stimoli di per sè interessanti per il bambino.

Si è poi tentata una sintesi schematica di tale orientamento: quando durante le sedute il bambino esce dal suo isolamento ed è attratto dal mondo esterno, ciò accade perchè nel suo "spazio di vita" è presente una persona che sta facendo qualche cosa: chiamiamo P la persona, A l'azione, S la situazione comprendente $P + A$. In termini lewiniani²⁸ possiamo affermare in primo luogo che S è la regione verso cui il bambino è attratto, ed essa è costituita da un sistema comprendente almeno due elementi interdipendenti, P ed A. Interdipendenti in quanto P è, o può essere prevalentemente percepito, come soggetto di A (cioè colui che compie azione), e A è, o può essere prevalentemente percepita, come oggetto di P (cioè che P sta facendo). Quando il bambino è attratto da S, ciò significa che è comunque attratto da $P + A$ e che le forze di ciascun fattore, a parità della loro somma globale, sono tra loro inversamente "proporzionali".

Questo modello spiega bene le diverse possibilità che ha un operatore di interagire con un bambino, e nello stesso tempo contiene chiare indicazioni al fine di evitare ogni arbitraria semplificazione. E' evidente infatti che si possono ipotizzare una serie di S che si pongono lungo un **continuum**, in cui da una parte, sotto l'aspetto di una forza attrattiva, è decisamente prevalente P; dall'altra è prevalente A; tra i due poli esistono tutte le gradazioni intermedie. E saranno proprio queste ultime, quindi, a presentarsi come le più probabili.

Il modello richiede comunque ulteriori specificazioni: si è detto che $S = P + A$. Va aggiunto che né P né A possono essere uguali a zero. Infatti P viene percepito sempre come soggetto di un'azione: se non altro quella di avvicinarsi, o di star fermo. D'altra parte A viene sempre percepita come collegata a P, se non altro in quanto presuppone la presenza di P (tutte le sedute con i bambini, fatta eccezione per le prime in cui venivano somministrati stimoli sonori riprodotti, sono costituite da sequenze di S).

Note

²⁸ Il modello teorico $S = P + A$ (o) si ispira alla "teoria del campo" di Lewin (1951).

Inoltre A può comprendere la utilizzazione di oggetti (è il caso più frequente nelle sedute): chiamiamo l'azione in cui si utilizzano oggetti A (o).

Ora, se un bambino con forti problemi relazionali, durante una seduta è attratto da una $S = P + A(o)$, ci aspettiamo che sia A(o) il fattore prevalente nel determinare la forza di attrazione di S. In questi casi, lo abbiamo constatato più volte, è l'attività di improvvisazione musicale (e/o motoria, gestuale, tattile, visiva, cinestesica) dell'operatore ad attirare l'interesse del bambino²⁹. Di fatto, se l'operatore interrompe o diminuisce la precisione esecutiva o la varietà compositiva, il bambino torna a chiudersi, sia pure momentaneamente (o per un periodo più lungo), nel suo mondo.

Quindi il bambino si interessa ad S a causa di A (o). Dal momento che $S = P + A(o)$, si può dire che egli si interessi anche a P (operatore), ma solo in quanto produttore di A(o). Nelle fasi successive del trattamento, però, si avverte generalmente un incremento del fattore P (il bambino guarda direttamente l'operatore e mostra reazioni di avvicinamento nei suoi confronti), senza diminuzione di peso del fattore A(o), il che si traduce in un incremento generale di interesse per S.

A(o), cioè le azioni che utilizzano strumenti musicali, costituiscono, in questa ottica, un tramite per accrescere il peso del fattore P, o, in altri termini, per consentire l'instaurazione di un rapporto, dapprima mediato dalle azioni e dagli oggetti, e successivamente (si spera) sufficientemente stabile da diventare a sua volta mediatore di nuovi rapporti del bambino con nuove azioni od oggetti (nuove esperienze). D'altra parte questa modalità di comportamento (prima interesse verso gli oggetti e le azioni, poi verso il soggetto che le compie) non è certo tipica solo dei bambini gravemente ritardati: anche bambini normali nella fascia prescolare (in particolare tra i due e i tre anni, come risulta da recenti ricerche³⁰ spesso si interessano dei loro coetanei in quanto stanno compiendo un'azione per loro interessante. Di più: anche gli individui adulti spesso trovano attrazione o si identificano in certe persone prevalentemente per le azioni che compiono, e, più in generale, per il ruolo che ricoprono.

Ma, in altri casi è vero proprio il contrario: nella formazione degli interessi e della gerarchia motivazionale di una persona giocano un ruolo fondamentale i processi di identificazione con altre persone, in special modo con le figure parentali, come è ben chiarito dalla psicologia dinamica e clinica, nonché con gruppi di riferimento. Analogamente, tra i bambini del Centro ve ne sono alcuni che non mostrano difficoltà relazionali con l'adulto: conseguentemente quando sono attratti da una $S = P + A(o)$, è il fattore P ad assumere un ruolo primario. Il problema, in questi casi, consiste nel riuscire a far funzionare la relazione b - P come mediatore o catalizzatore di interesse verso diverse possibili A (o), cioè verso nuove esperienze per il bambino.

Note

²⁹ Una comprova è data dal fatto che la rotazione di operatori diversi nella stessa seduta non produce, in questi casi, nessuna apprezzabile variazione, a patto che la loro produzione sia equivalente. In questo senso v. Alvin, 1965, p. 98. L'A., riferendo di sedute con bambini ritardati, annota: Per loro, infatti, era molto più importante il violoncello che chi lo suonava, che spesso nemmeno riconoscevano".

³⁰ V. Bonica, 1983, e ivi citazioni.

17) Il modello $S = P + A(o)$ e atteggiamento di disponibilità dell'operatore.

Il modello sopra descritto ci ha fornito inoltre qualche indicazione per discutere assieme e tentare di risolvere il problema fondamentale vissuto dagli insegnanti: come superare la frustrazione derivante dai frequenti insuccessi e dal difficile rapporto con i bambini del Centro. A parte le considerazioni svolte nei paragrafi precedenti, (con particolare riferimento al ri-orientamento della "percezione" e alla interruzione dei circuiti ripetitivi delle squalifiche reciproche), il modello $S = P + A(o)$ suggerisce l'opportunità di far leva sulle potenzialità del positivo rapporto tra operatore e gli strumenti musicali (oggetti intermediari della relazione musicoterapeutica, secondo il Benenzon) al fine di mantenere quell'atteggiamento di disponibilità e recettività che reputiamo indispensabile al lavoro.

Riprendendo lo schema, possiamo dire che anche per l'operatore si verifica una situazione analoga a quella del bambino: cioè nel suo "spazio di vita", durante la seduta si verifica una situazione $S' = B + A(o)$, in cui B è il bambino, A l'azione del bambino e (o) l'eventuale oggetto su cui b. compie l'azione. La differenza fondamentale tra l'operatore e il b. consiste nel fatto che egli va alla ricerca consapevole di S'.

Egli inoltre spera che S' costituisca per lui una regione con valenza positiva: in altri termini spera di poter soddisfare le sue aspettative di instaurare una relazione felice con b. Ma il rapporto che riuscirà ad avere con b. dipende anche dalle risposte che b. fornirà ai suoi tentativi di entrare in relazione. L'indifferenza prolungata o il rifiuto da parte del b. comportano il rischio che la regione $S' = B + A(o)$ tramuti la sua valenza da potenzialmente positiva in negativa. A questo punto, non potendo l'operatore comportarsi spontaneamente come il b., potrà ricorrere comunque all'adozione di misure difensive o a meccanismi di difesa. In tal modo la partita sarà perduta, magari per sempre. L'unica via di uscita, viceversa, sembra quella di non colludere con gli atteggiamenti di rifiuto del b., mantenendo una posizione di aperta disponibilità. In che modo? Più sopra si era accennato al fatto che con alcuni bambini l'oggetto (strumento musicale) funge da mediatore per l'instaurarsi di una relazione (relazione mediata dall'oggetto). Si era considerato il fenomeno dal punto di vista del bambino: il bambino è interessato a $S = P + A(o)$, in cui A è però un fattore assolutamente prevalente rispetto a P. Ora, il medesimo fenomeno può essere considerato dal punto di vista dell'operatore: può accadere che la $S' = B + A(o)$ rischi di acquistare una valenza negativa dovuta al rifiuto da parte del fattore B. All'operatore non rimane allora che agire sul fattore A(o), per controbilanciare l'influenza del solo fattore B. Nel fattore A(o) sono però distinguibili due elementi: A e (o). Chiaramente l'operatore non può influenzare più di tanto A (cioè l'azione del b.): il problema relazionale nasce proprio dal fatto che A è costituita da tutte le azioni di indifferenza e/o di rifiuto da parte di B. Non rimane quindi che agire sull'unico elemento (o), cioè l'oggetto, comune alle due S: $S = P + A(o)$ e $S' = B + A(o)$. Per far questo è necessario soltanto che (o) sia effettivamente comune alle due S (quella del bambino e quella dell'operatore).

In termini concreti, se l'oggetto è costituito da uno o più strumenti musicali, è sufficiente che questi siano posti nel raggio di azione del bambino: può darsi che il bambino afferrì gli oggetti, li utilizzi, si limiti a guardarli, o al limite li ignori: in ogni caso, dal punto di vista dell'operatore, tali oggetti sono percepiti non solo come facenti parte del suo spazio di vita, ma anche dello spazio di vita del bambino: se questo è vero, è vera anche $S' = B + A(o)$.

(Forse sarebbe più corretto scrivere $S' = B + A + O$, nel caso estremo in cui il bambino ignori del tutto l'oggetto)³¹.

A questo punto, se l'operatore, utilizzando la sua competenza musicale, riesce a produrre qualcosa di gratificante per sé con gli strumenti, la sua percezione di $S = B + A + O$ riuscirà a mantenere una valenza positiva. Grazie all'uso di O e quindi alla positività del fattore O , sarà garantita la positività di $S = B + A + O$ nel suo complesso³².

Sembra questo un obiettivo fondamentale per mantenere la disponibilità e recettività dell'operatore, specie nella fase iniziale del suo rapporto con il bambino, quando sta ancora esplorando il range dei possibili messaggi significativi. Si tratta di un periodo, talvolta anche molto lungo, in cui l'adulto si trova maggiormente esposto alle squalifiche e ai rifiuti del bambino, con conseguente sorgere di un sentimento di impotenza, accompagnato da una forte restrizione delle capacità "percettive", elaborative ed espressive (Buffoli, 1982).

E' opportuno sottolineare, però, che la positività di $S' = B + A(o)$ grazie alla positività del fattore (o) può essere mantenuta solo a patto che l'operatore abbia una buona padronanza dello strumento musicale. Solo in tale condizione infatti sono presenti due presupposti indispensabili:

- a) la capacità dell'operatore di ottenere gratificazioni dall'utilizzazione di (o) ;
- b) la capacità di ottenere tale gratificazione senza chiudersi verso il mondo esterno (atteggiamento autistico).

Note

³¹ La formula può essere utilmente integrata attraverso la considerazione del contesto (c) , per cui: $S = (P + A(o))C$ e $S' = (B + A(o))C$.

Ciò suggerisce che la valenza delle regioni S e S' può essere modificata anche mediante un'azione su c . In particolare, la positività della situazione, sia per l'adulto che per il bambino, può essere facilitata da un contesto percepito globalmente come positivo (v. introduzione). Inoltre, se consideriamo S come un sistema, al fine di innescare un cambiamento sembra opportuno o individuare il sottosistema critico (Selvini et al., 1976) su cui agire (nei termini della formula, P , A , (o) , o c), o cercare di produrre piccole modificazioni in più parti del sistema, attraverso un'azione in parallelo, piuttosto che cercare di ottenerne una maggiore in una sola parte (Boadella, Liss, 1986).

³² Ci si può chiedere se l'operatore, nel momento in cui produce una sequenza interessante e quindi gratificante per sé, non ecceda, con una stimolazione troppo complessa, i limiti delle capacità attenzionali e percettive del bambino. In base alla nostra esperienza, fortunatamente, possiamo rispondere di no. Diciamo fortunatamente, perché, altrimenti, nell'interazione con il bambino, l'adulto si troverebbe sempre costretto a lavorare ad un livello di organizzazione molto basso e quindi potenzialmente frustrante, mentre ciò non appare senz'altro vero. E di fatto sembra in ogni caso possibile costruire dei messaggi che si prestano facilmente ad una lettura interessante, pur ponendosi a livelli anche molto differenti di complessità (sul punto v. cap. IV, Par. 4). Un esempio nell'ambito della musica classica che, in linea di massima, risponde a tali requisiti può indicativamente trovarsi in gran parte della produzione di Mozart (Stefani, 1977).

Ad analoghe conclusioni giungono anche Cannao, Moretti (1982, p.510), pur con argomentazioni leggermente differenti: "è necessario evitare la degenerazione concettuale verso un modello "meccanico" dell'individuo, che nel nostro campo potrebbe dar luogo ad affermazioni di questo tipo: date certe capacità funzionali di un soggetto, è opportuno proporgli soltanto quegli stimoli che possono essere da lui elaborati in maniera completa.

Questo errore deve essere evitato, sia perché uno stimolo - o meglio, una sua qualità - acquista un diverso valore a seconda del contesto in cui viene presentato, sia perché non siamo in grado di prevedere schematicamente l'evoluzione dei singoli individui, la quale può essere altamente discontinua in rapporto a numerosi fattori contingenti".

18) Le sedute di musicoterapia con i bambini: alcune esemplificazioni.

A conclusione del presente capitolo, riportiamo, a titolo esemplificativo, il resoconto di alcune sedute di musicoterapia svolte con un bambino del Centro. Il resoconto, redatto dopo le prime quattro sedute, può considerarsi paradigmatico del nostro modo di lavorare. In esso compaiono i primi tentativi di interpretazione e di utilizzazione di alcuni concetti o parametri (come il tempo-ritmo o il livello di attivazione), che solo in seguito hanno ricevuto l'elaborazione sistematica presentata nei precedenti paragrafi.

Un ultimo avvertimento: per l'analisi delle sedute si disponeva del videoregistratore, ma non ancora dell'apparecchio elettronico di trascrizione dei dati.

Sedute con Angelo³³

Le possibilità motorie del bambino sono ridotte ai movimenti del capo e del tronco, alla mimica facciale, a ridottissimi movimenti delle braccia e all'emissione di suoni vocali. Durante le sedute (4 a distanza di una settimana) il bambino è in piedi appoggiato alla tavola statica.

Le prime due sedute sono divise in due parti: nella prima si ha la somministrazione di diversi stimoli sonori (da suoni elettronici puri a forme melodiche o strutture ritmiche di differente complessità), nella seconda interviene un operatore che cerca di interagire con il bambino.

Come si è accennato, le reazioni osservabili del bambino alle stimolazioni esclusivamente sonore sono minime: il bambino sta in posizione rilassata, appoggiato alla tavola: sono visibili movimenti oculari, di cui solo alcuni possono essere messi in relazione con i suoni. Evidentemente non si possono escludere:

- a) reazioni di tipo fisiologico non osservabili senza specifici apparecchi di rilevazione;
- b) possibili reazioni differite.

Si è già detto, però, che il tipo di ricerca che si sta conducendo (ricerca-azione) non rende opportuno attualmente un lavoro in questa direzione³⁴.

Viceversa, la presenza dell'operatore produce gradualmente un incremento nel livello di attivazione del bambino (desumibile all'osservazione da un incremento delle contrazioni toniche - erezione del capo, ecc. - e fasiche - movimenti espressivi del viso e movimenti, anche ritmici, delle braccia -), nonché nell'orientamento e nell'attenzione verso il mondo esterno, con l'instaurarsi di una relazione con l'operatore stesso (desumibile globalmente dalle reazioni di avvicinamento e, partitamente, dall'orientamento del capo, occhi, tronco, braccia) e con gli oggetti.

In particolare, per quanto riguarda questi ultimi, nella seduta vengono distinti due momenti:

- a) oggetti utilizzati esclusivamente come stimoli visivi;
- b) oggetti utilizzati anche come stimoli sonori.

Note

³³ E' opportuno avvertire che la descrizione delle sedute riportata è quella originale, redatta quindi in una fase ancora in evoluzione della ricerca. Risente perciò, nel linguaggio usato, di qualche indeterminatezza concettuale.

³⁴ V. retro cap. II, nota 18.

Nella fase a) gli oggetti (piccoli strumenti musicali come la melodica, il flauto dolce, piastre sonore, piatti ecc.) sono presentati al bambino sia rispettando un criterio di equilibrio tra familiarità e novità, sia rispettando i suoi tempi di reazione. In altri termini, l'operatore, nel presentare e muovere gli oggetti, cerca di adeguare il proprio tempo-ritmo (Stanislavskij, 1963) a quello del bambino, al fine di innescare sin dall'inizio una reazione a circolo, tipica di ogni relazione, in cui le azioni delle due parti si influenzano reciprocamente. Così, attraverso l'imitazione "a specchio" di uno dei parametri del comportamento osservabile, il tempo-ritmo appunto, l'operatore tenta un'operazione di "agganciamento", penetrando nel mondo chiuso del bambino. Tale osservazione può avvenire solo attraverso aggiustamenti successivi che riguardano un po' tutte le modalità dell'azione di "agganciamento". Ma è un'ipotesi sostenibile che proprio il tempo-ritmo (includente oltre la dimensione "durata" anche quella "dinamica" o "energetica") sia un fattore critico al fine di mettersi in "sintonia" con il bambino. Esso infatti sembra esprimere in sintesi null'altro che la struttura ripetitiva attraverso cui possono essere lette le variazioni nel tempo e nell'intensità delle contrazioni toniche e fasiche del bambino, in stretta relazione con la loro tonalità affettiva

In conclusione, mentre all'inizio è l'operatore che adegua il suo tempo-ritmo a quello del bambino (operazione di "agganciamento"), quando b. comincia a fornire delle risposte e quindi ad interagire con l'operatore, questi a sua volta può svolgere un'operazione di "trascinamento", modificando volutamente il proprio tempo-ritmo e quindi influenzando a sua volta il bambino, secondo un'usuale reazione a circolo³⁵. A questo punto la relazione diadica Operatore-Bambino prende vita ed è facilmente percepibile anche da osservatori esterni.

In termini esemplificativi, e riferendoci alla seconda seduta con Angelo, si nota come il bambino, al comparire dell'operatore e alla presentazione della melodica, orienti dapprima gli occhi e il capo, con lieve incremento del tono muscolare. L'operatore "interpreta" queste reazioni osservabili attraverso un adeguamento del proprio tempo-ritmo, che si manifesta in un movimento rotatorio, a basso contenuto energetico, del braccio che sorregge la melodica. Quindi in questa fase il tempo-ritmo dell'operatore costituisce un'"interpretante" del tempo-ritmo del bambino, consentendo attraverso successivi aggiustamenti (chiaramente visibili nella seduta), di sincronizzarsi e sintonizzarsi con esso (e con la tonalità emozionale che esprime). Le reazioni del b. non si fanno aspettare: si nota un incremento del tono muscolare (posizione eretta del capo) e un'accentuazione delle contrazioni fasiche (piccoli movimenti delle braccia e modificazione nell'orientamento dello sguardo, che inizia a seguire l'oggetto). Tali reazioni inducono a sua volta l'operatore ad eseguire movimenti più rapidi e con variazione di direzione anche improvvisi (quindi richiedenti un più elevato livello energetico), che si traduce in un nuovo tempo-ritmo con una nuova tonalità emozionale.

Note

³⁵ Qui si assiste al passaggio dalla fase dello "pseudodialogo" (l'adulto si adegua all'organizzazione temporale del comportamento del bambino, attraverso messaggi che costituiscono una "cornice" o struttura entro la quale l'attività del bambino inizia gradualmente a diventare prevedibile e ad acquistare un significato) alla fase del dialogo (in cui, appunto, i comportamenti-comunicazione del bambino hanno ormai acquisito il carattere di intenzionalità - direzione verso uno scopo - interattiva) (sul punto v. retro Par. 1). Tale passaggio, che secondo l'ipotesi da noi seguita {v. retro par. 2), richiede al bambino di vivere un'esperienza in gran parte nuova per lui, può avvenire talvolta anche in tempi relativamente brevi (addirittura con un numero limitato di sedute) (v. oltre cap. IV).

Da questo momento in poi, dopo l'operazione di "agganciamento", è sempre più evidente, anche per l'osservatore esterno, l'esistenza di una relazione, di un rapporto O - B. E' evidente altresì un effetto di "trascinamento", nel senso che, mentre all'inizio l'operatore per stabilire il "contatto" non aveva altra scelta che adeguarsi completamente ai segnali emessi dal bambino (quindi essere influenzato senza poter influenzare), successivamente la relazione, sotto questo profilo, diventa simmetrica (anche O. influenza B.), con frequenti movimenti in cui è l'operatore stesso a svolgere il ruolo più attivo nel determinare il tempo-ritmo (e quindi la tonalità affettiva) della relazione.

L'analisi che stiamo conducendo vale in misura maggiore quando, oltre agli stimoli visivi, l'operatore inizia ad utilizzare anche stimoli sonori (e cinestesici). La distinzione cui sopra si è fatto cenno (tra stimoli solo visivi e stimoli anche sonori) si è adottata nelle sedute allo scopo di rilevare da una parte le differenze di reazione nelle due differenti situazioni, e dall'altra le invarianti. Le differenze più evidenti, rilevabili ad una prima analisi del materiale videoregistrato, consistono in un maggior coinvolgimento prodotto dalle stimolazioni sonore (incremento nel livello di attivazione generale e nel livello di attenzione del b.), con maggior possibilità di partecipazione attiva: la produzione dei suoni stimola il bambino a produrne a sua volta (riso, uso della voce), interagendo con l'operatore in una situazione sonora complessa. Le possibilità di "trascinamento" dell'operatore sono indubbiamente maggiori e le risposte-interventi del bambino sono più immediate e con più evidente carattere interattivo. Tutto ciò consente al sistema costituito dal rapporto O.-B. di vivere modificazioni di tonalità affettiva (e quindi di tempo-ritmo) estremamente più variabili nel tempo, sia come qualità che come intensità.

Le invarianti rilevabili riguardano viceversa gli effetti prodotti dalla modalità di presentazione e di "composizione" delle "situazioni-stimolo". In particolare, come si è già ribadito, in entrambe le situazioni gioca un ruolo fondamentale, sia per l'operazione di "agganciamento" che di "trascinamento", il fattore "tempo-ritmo"³⁶. Ad esempio, nella seconda seduta il passaggio da una tonalità emozionale di calma e di distensione partecipe al riso, viene più volte ottenuto attraverso una improvvisa modificazione del "tempo-ritmo" dell'operatore (più precisamente attraverso un'accelerazione e un incremento di energia, seguiti da una pausa improvvisa e inattesa): la struttura sottostante all'azione, riguardante la dinamica e l'agogica, è assolutamente la medesima, sia con stimoli visivi che con stimoli sonori.

La discussione collettiva con gli insegnanti, dopo il riesame delle sedute video-registrate, porta ad alcune conclusioni provvisorie circa l'utilità del lavoro svolto:

- 1) apertura del bambino verso nuove forme di stimolazioni (quindi verso nuove "esperienze"), con conseguente ampliamento degli schemi di assimilazione;
- 2) allungamento del suo arco attenzionale;
- 3) riduzione delle "iterazioni" e incremento di modalità espressive funzionali alla comunicazione.

Su questo ultimo punto in particolare, da parte nostra sottolineiamo la differenza tra una reazione, come può essere il riso o l'emissione di una vocale, che tende però subito ad assumere una struttura ripetitiva, ed una reazione-azione che, al contrario, si modifica, e si

Note

³⁶ L'analisi delle sedute, attuata successivamente mediante la trascrizione con il metodo che utilizza un pennino scrivente (sul punto v. cap. IV), metterà in evidenza il ruolo fondamentale svolto da un altro parametro qui non considerato, cioè il livello di organizzazione (L.O.) dei messaggi dell'operatore. Un buon L.O., infatti, sembra funzionale a contenere l'attività spontanea del bambino dentro una "cornice" ben strutturata, idonea alla creazione di un "contesto forte", cioè ripetibile e memorizzabile.

plasma continuamente adeguandosi alla situazione e a sua volta influenzandola (come può essere l'emissione di una vocale, la cui altezza, durata, intensità si modificano in relazione alla situazione e, quindi, senza assumere una struttura ripetitiva): mentre alla seconda riconosciamo la funzione di un messaggio all'interno di un processo di comunicazione, alla prima riconosciamo tale funzione solo nella sua fase iniziale, mentre la fase caratterizzata dalla ripetizione ci sembra possa assimilarsi a certe forme di automatismi motori (ad es. i dondolamenti o altre forme di stereotipie), la cui funzione va ricercata al di fuori del fenomeno della comunicazione (ad es. autostimolazione o liquidazione del tono muscolare in eccesso). A questa seconda fase delle reazioni in parola diamo il nome convenzionale di "iterazioni". Formuliamo quindi l'ipotesi che esista una correlazione negativa tra la possibilità-attualità di instaurare una relazione e la predisposizione-presenza di iterazioni e stereotipie.

Ora, nel caso di Angelo, mentre non abbiamo notato stereotipie, abbiamo però individuato una certa predisposizione alle iterazioni. Ad esempio, il riso tende ad assumere struttura ripetitiva, appoggiandosi al meccanismo ritmico della respirazione (e così, analogamente, le emissioni vocali, la cui durata viene a coincidere con l'espiazione, assumendone anche il normale andamento energetico). Conseguentemente, nelle sedute con il bambino, obiettivo nostro è stato proprio quello di ridurre al minimo la presenza di iterazioni, percepite come parziali interruzioni al flusso della comunicazione. Di fatto le reazioni del bambino hanno quasi sempre mantenuto la caratteristica di reazioni-azioni, cioè di messaggi all'interno di un processo di comunicazione a due. Solo l'analisi dei grafici delle sedute (cfr. oltre) potrà confermare tale affermazione. Comunque, se la nostra prima intuizione globale dell'esperienza è corretta, evidentemente Angelo è stato coinvolto in una situazione almeno in parte nuova per lui: cioè in un rapporto in cui gli veniva continuamente richiesto di essere sempre attore in prima persona. In altri termini al bambino è stato chiesto di utilizzare fino in fondo le sue capacità espressive, motivandolo attraverso la continua dimostrazione che esse producono immediate modificazioni dell'ambiente intorno a lui (alle modificazioni dei segnali espressivi del bambino l'operatore "reagisce" con opportune modificazioni nelle situazioni-stimolo), e in particolare sulla qualità e sull'intensità della relazione con l'altro.

Probabilmente ciò non è avvenuto senza mobilitazione di grande energia "nervosa" da parte del bambino, in quanto il "compito" a lui richiesto era, sotto questo aspetto, di "alto livello". Non ci stupisce quindi che, sia pure nell'arco di pochi incontri, questo lavoro abbia prodotto delle "reazioni differite", se così possono qualificarsi certi nuovi comportamenti del bambino notati dai genitori nel periodo immediatamente successivo alla quarta seduta consecutiva (bambino che ride durante il sonno, bambino che si volta appena chiamato). Se, come si è più volte ribadito, ci si propongono obiettivi generali, come quello di facilitare i canali di comunicazione e di allungare l'arco attenzionale di questi bambini, evidentemente gli effetti dovrebbero trasferirsi in campi anche molto diversi da quelli, specifici, del concreto lavoro svolto³⁷.

Note

³⁷ In altri termini, si ipotizza la concreta possibilità di un deutero-apprendimento" (v. retro par. 2 e 4). Su questa linea, già dai primi incontri, ci è apparsa un'indicazione favorevole nel riconoscimento, da parte del bambino dei "segnali di contesto" delle sedute di musicoterapia. Nella nostra esperienza, abbiamo rilevato che tali segnali (cui il bambino reagiva con il riso, incremento di attivazione e reazioni di avvicinamento) potevano essere costituiti dalle persone (gli operatori), dal luogo (stanza di musicoterapia) o dalle azioni (suoni, presentazione di oggetti musicali).

Note cap. III

(1) Citando direttamente la Ugazio (1984, p. 31), riportiamo alcune “scoperte” ottenute dalle ricerche in questo settore, che suffragano l'ipotesi dell'esistenza di predisposizioni innate del bambino al comportamento sociale:

“Come è noto gli stessi apparati sensoriali del neonato sono strutturati in modo tale da attrarlo verso i propri conspecifici. Gli studi di Fantz (1961, 1963, 1967) hanno ad esempio dimostrato resistenza nel neonato di una preferenza innata verso il volto umano in quanto provvisto delle principali caratteristiche percettive atte a stimolare la sua attenzione. Anche l'apparato uditivo sembra particolarmente sensibile alla voce umana (Hutt et al. 1968). Oltre a questi aspetti di tipo strutturale il neonato sembra possedere altre più complesse capacità che lo collegano strettamente al proprio mondo sociale. La scoperta già sorprendente a questo proposito è dovuta a Condon e Sander (1974) i quali hanno riscontrato nei movimenti del neonato la presenza di una sincronizzazione con il discorso linguistico degli adulti analoga a quella che si riscontra durante le conversazioni fra adulti. E' inoltre accertato che molti dei comportamenti del neonato presentano un'organizzazione temporale endogena che favorisce l'interazione sociale e permette all'adulto di prevederne il comportamento e di interpretarne correttamente le esigenze. Uno di questi comportamenti è il pianto. Wolff (1967) ha mostrato che le madri sono in grado di distinguere tre diversi tipi di pianto (di fame, di stizza e di dolore) i quali sono caratterizzati da una diversa sequenza ritmica, rilevabile anche attraverso l'analisi spettrografica. E' evidente che questa organizzazione del pianto secondo modelli ritmici differenziati aiuta in misura assai rilevante l'adulto ad interpretare correttamente i bisogni del bambino e a rispondere ad essi in modo adeguato. Un altro esempio è dato dalla suzione. E' interessante notare che nessun altro mammifero presenta un pattern di suzione con alternanza di fasi attive e di pausa analogo a quello del piccolo dell'uomo e che l'unica funzione adattiva delle pause è di favorire l'interazione con la madre. Sebbene le madri dichiarino di cullare, muovere, stimolare in vari modi il bambino per accelerare la ripresa della suzione, in realtà le loro stimolazioni provocano l'effetto contrario. D'altra parte esse stesse devono rendersene conto a qualche livello se, come si è visto, imparano assai precocemente a ridurre i tempi della stimolazione”.

Particolarmente interessanti per il presente discorso sono, ad esempio, le osservazioni di Trevarthen (1977, pp. 317319), che sostengono l'ipotesi dell'esistenza di comportamenti prelinguistici nel neonato, la cui funzione sarebbe quella di incentivare e facilitare il comportamento interattivo della madre:

“Il pattern normale di risposta da parte del bambino di due mesi alla madre che gli presta attenzione e che gli sta parlando è il seguente: mutamento dell'espressione e dell'orientamento che si rivolge al viso della madre, focalizzazione dello sguardo sugli occhi della madre, sorriso, aumento dell'attività del corpo, vocalizzazione, spesso accompagnata da uno spostamento dello sguardo o verso l'alto in direzione dei capelli o in basso verso la bocca o lontano dal viso della madre verso qualcos'altro sullo sfondo. Questa sequenza, che si verifica con altissima frequenza nelle risposte sociali dei bambini, è stata rilevata da Rheingold (1961). Essa può essere divisa nelle seguenti fasi: di orientazione, di riconoscimento, espressiva e di chiusura o termine, che può assumere la forma di un ritiro dall'interazione o di un ritorno alle fasi di orientazione e di riconoscimento. Durante la fase

di riconoscimento, il bambino è molto ricettivo nei confronti delle espressioni o “messaggi” del partner.

Nella fase espressiva, in cui le vocalizzazioni sono frequenti, il bambino può, alternativamente, far smorfie elaborate con piccoli movimenti delle labbra, estendere la lingua tra le labbra e dentro il labbro inferiore, inarcare la lingua sino ad incontrare il labbro superiore piegato in dentro o la gengiva, contrarre le labbra ecc. Si tratta di movimenti dovuti a rapide successioni di piccole contrazioni dei muscoli complessi delle labbra e della lingua. Essi vengono generalmente eseguiti con il viso non sorridente e la direzione dello sguardo può essere rivolta agli occhi della madre. Spesso il bambino, quando è molto “preso” dal comportamento, guarda verso l'alto e lontano dal viso della madre. Questi movimenti non rientrano nella gamma di espressioni del viso descritte come “emotive”, sebbene si classifichino entro le espressioni emotive di disgusto, disprezzo, sorpresa, ecc.

Di regola la madre mostra una marcata sensibilità (sensitivity) nei confronti dell'intensità e della qualità dello sforzo del bambino, e frequentemente i movimenti della bocca, anche se sono abbastanza silenziosi, vengono interpretati dalla madre, in modo del tutto spontaneo, come tentativi di parlare (Sylvester-Bradley e Trevarthen, 1977). Perciò essa può dire: “Cosa stai cercando di dirmi?” oppure “Oh quante cose hai da dire!” Generalmente i commenti della madre vengono avanzati subito dopo che il bambino ha smesso di muoversi in questo modo; essi costituiscono quindi delle risposte. Spesso una serie di inviti e risposte tra i partner si susseguono in una configurazione temporale di comportamenti molto simile alla conversazione tra adulti.

Registrazioni sonore rappresentate su un oscilloscopio dimostrano che il bambino può rispondere con piccoli suoni in accurata co-ordinazione con le ripetute domande musicali della “parlata infantile” (baby talk) della madre.

Questi suoni del bambino vengono emessi nello stesso punto del processo comunicativo in cui avvengono i movimenti delle labbra e della lingua che abbiamo individuato per la prima volta osservando film a cui era stato tolto il sonoro.

Poichè la situazione psicologica alla base dei movimenti espressivi della bocca del bambino è, in generale, simile a quella di due persone impegnate a parlare fra di loro, e poichè i movimenti delle labbra e della lingua assomigliano ai movimenti messi in atto dagli adulti con la bocca mentre parlano, ci sentiamo autorizzati a denominare questa attività debolmente sonora della bocca del bambino come prelinguaggio. E riteniamo infatti che esso stesso sia una forma embrionale dell'atto linguistico. Le osservazioni preliminari dei movimenti respiratori dei due partner suffragano l'ipotesi che i movimenti del pre-linguaggio vengono messi in atto in associazione con adattamenti del respiro simili a quelli necessari all'espressione controllata del discorso linguistico adulto. Stiamo iniziando una ricerca volta a determinare come la vocalizzazione viene padroneggiata e trasformata in pre-linguaggio per creare, grazie al movimento delle mascelle, della lingua, delle guance e delle labbra, l'articolazione assai varia dei suoni del discorso linguistico. Si può quindi concludere tenendo presente che i bambini piccoli non hanno denti, che i movimenti del prelinguaggio anticipano molti dei movimenti essenziali alla formazione delle vocali anteriori e delle consonanti dentali. Non possiamo fare con facilità inferenze dal filmato circa il suono prodotto dalla lingua che si muove dentro la bocca. Il pre-linguaggio e le vocalizzazioni dirette alle persone sono accompagnati da movimenti dell'intero corpo, da mutamenti nella posizione della testa, da movimenti del tronco e da movimenti di tutti gli arti. Tra questi i più evidenti sono i movimenti della mano e del braccio che frequentemente sono strettamente sincronizzati (sino a 0,1 secondo) con emissioni vocali o smorfie. L'autosincronia fra atti linguistici, postura e gesti è caratteristica del comportamento

comunicativo (Birdwhistell, 1970). Essa dipende dai generatori ritmici di azione che regolano tutta la coordinazione volontaria. La sincronia tra i soggetti impegnati nel processo di comunicazione (Condon e Sander, 1974) richiede in ciascuno di loro una co-ordinazione di ritmi analoghi di azione .

La precocità con cui madre e bambino coordinano le loro interazioni può essere, per lo meno in parte, dovuta alla sincronia intrauterina fra la madre e il feto riscontrabile, per quanto riguarda i cicli di attività e pausa, a partire dal terzo trimestre di gravidanza (Brazelton, 1982). Brazelton avanza inoltre l'ipotesi, sulla scorta di recenti ricerche da cui è emerso che il feto risponde nell'ultimo trimestre di gravidanza in modo attendibile alle stimolazioni visive, uditive e cinesiche, che il bambino alla nascita abbia già una certa "familiarità" con i segnali uditivi e cinesici della madre, oltre che una certa esperienza di coordinamento con i suoi ritmi. Su questa linea si sostiene che "le conoscenze sulle acquisizioni e le competenze neonatali non possono prescindere da quelle fetali ormai note ad opera delle ultime ricerche mediante ecografia fetale, ove attraverso lo studio dei movimenti fetali si è giunti alla individuazione della possibilità di una vita psichica del feto di cui la motricità potrebbe costituire la base. Sono stati descritti pattern motori primari acquisiti nelle prime settimane di gestazione e tra la X e la XX, in cui tutti i possibili movimenti del feto sono presenti. Sono presenti cioè tutti i modelli di movimento, attuabili anche da noi adulti, ma senza significato funzionale. Successivamente vi è una evoluzione di questi per selezione ed integrazione ai fini funzionali che Milani-Comparetti chiama "automatismi primari". Questi automatismi primari, fetali si trasformano in "neonatali" dopo la nascita" (Di Cagno et al., 1984, pp. 3-4).

"Tali nuove conoscenze confermano con sempre crescente quantità di dati che la madre non è solo l'ambiente di sviluppo naturale del bambino e successivamente di soddisfazione dei suoi bisogni, ma è il tramite relazionale, interattivo-sociale, affettivo-emotivo, esperienziale, linguistico-comunicazionale, psicomotorio e cognitivo. In altri termini durante la vita intrauterina è ammissibile rintracciare elementi di protoapprendimento psichico, cognitivo e motorio elementare, relativamente alle esperienze di tale condizione e allo stato immaturo del feto" (Lorenzetti, 1984, p. 8)

Protoapprendimenti che saranno per il piccolissimo bagaglio di base da cui attingere in fase neonatale per affrontare l'adattamento alla realtà di vita extrauterò: "Le attuali ipotesi sulle basi neurobiologiche dell'attività cognitivo-relazionale del neonato fanno propendere per un progressivo perfezionamento e una sempre più fine integrazione di funzioni già potenzialmente presenti nei primi periodi della vita. Il lungo processo evolutivo, maturativo del S.N.C. comporterà una successiva stabilizzazione delle connessioni sinaptiche con la formazione di specifici circuiti neuronali, la definitiva specializzazione delle aree corticali, la differenziazione emisferica, la completa mielinizzazione, ecc. Questo processo evolutivo si realizza sulla base di un programma genetico prestabilito, ma risente in modo decisivo degli stimoli ambientali. Assume quindi un'importanza decisiva per lo sviluppo del neonato, perchè capace di influenzare e plasmare l'organizzazione cerebrale, l'insieme degli stimoli ambientali, con ciò intendendo quanto di affettivo-relazionale e di "cure" la madre fornisce sin dalla nascita e forse già dalla vita fetale" (Di Cagno et al., 1984, pp. 5-6).

La scoperta delle predisposizioni innate al comportamento sociale e della bidirezionalità fra adulto e bambino ha indotto alcuni studiosi (v. ad es. Bell e Harper (1977), Richards (1974), Trevarthen (1979), Brazelton (1982)) ad enfatizzare le capacità del bambino e gli elementi di simmetria presenti nelle interazioni diadiche precoci. Si tratta però di una posizione che non è condivisa dalla maggioranza degli autori (Ugazio, 1984). Shaffer

(1977), ad esempio, per sottolineare l'asimmetria di ruoli tra adulto e bambino, definisce gli scambi che si verificano nei primi mesi come "pseudo dialoghi", in cui è la madre che si inserisce, attraverso l'imitazione nell'attività spontanea del bambino, creando appunto l'apparenza di un dialogo. Solo successivamente, secondo tale autore, si può parlare di dialoghi veri e propri, quando il bambino, avendo acquisito la capacità di reciprocità e intenzionalità, è in grado di cooperare in misura analoga all'adulto al raggiungimento della sincronia interpersonale.

(2) "I contesti altamente strutturati o microcosmi entro cui avviene lo sviluppo della comunicazione così come degli schemi senso-motori che consentono al bambino di trattare con il mondo degli oggetti sono stati definiti da Bruner con l'espressione format e da Kaye come frame. Si tratta di concetti molto simili, derivati entrambi dall'analisi di Goffman (1974) della dipendenza contestuale dell'interazione sociale. Tuttavia, mentre il concetto di format riguarda maggiormente le caratteristiche contestuali entro cui si sviluppa l'attività congiunta madre-bambino, quello di frame viene utilizzato da Kaye (1982) soprattutto come modello descrittivo dell'attività tutoria dell'adulto. Bruner (1981) sottolinea che una format implica, dal punto di vista formale, un'intenzione, un set di procedure comunicative e uno scopo. Esso presuppone inoltre una conoscenza condivisa, anche se non ugualmente precisa, di uno script sulla scorta del quale organizzare l'attività reciproca. I format hanno un'evidente utilità per il bambino in quanto gli consentono di agire entro un bit di mondo più prevedibile. Essi tuttavia servono anche alla madre perché le permettono di inferire e valutare le capacità del bambino entro una situazione concreta e definita. La madre grazie ai format può quindi calibrare meglio i propri interventi" (Ugazio, 1984, p. 37)

(3) Un assunto di base è che la comunicazione implica necessariamente sia un processo che un contenuto. Il bambino inizia con il diventare attivamente coinvolto nel "processo" di interazione comunicativa e ciò costituisce un primo passo verso l'acquisizione del "contenuto" che assume la forma di costrutti mentali o conoscenze, che egli comincia a condividere con le persone soltanto quando si impegna regolarmente nella comunicazione. Da questo punto di vista il compito della madre è essenzialmente di organizzare la sua attività in alternanza sincrona con alcune azioni prodotte automaticamente dal bambino, così da stabilire dei pattern di scambio che siano collegati a livello temporale e continuamente ricorrenti nell'espressione consueta che il bambino vive con lei. E' in questa organizzazione, di tipo temporale, dei pattern di azione del bambino, che altrimenti risulterebbero privi di collegamento rispetto all'attività del pattern, che riteniamo risieda la chiave per comprendere quel misterioso processo grazie al quale cominciamo ad emergere nello sviluppo umano costrutti mentali condivisi. Un secondo assunto è che persino i neonati condividono con le loro madri la capacità di produrre, in modo autonomo, attività che non sono semplicemente casuali, ma che prendono la forma di azioni discrete, intervallate da interruzioni naturali. Osservando i bambini si notano sequenze di azioni separate e chiaramente distinguibili, per es. sbadigli, gorgoglii, colpi delle mani, smorfie, periodi di suzione, reazioni di trasalimento, ecc.; queste azioni costituiscono un insieme finito (vocabolario) di elementi distinti che possono essere facilmente notati poichè ricorrono continuamente nel flusso di attività del bambino (Trevarthen, 1974; Trevarthen et al., 1975). Il fatto che gli esseri umani riconoscano così prontamente e rispondano a tali azioni come se fossero discrete implica, a sua volta, che le capacità di attenzione proprie dell'uomo sono organizzate in modo analogo secondo atti di guardare, ascoltare, ecc., che risuonano in armonia con le azioni degli altri membri della

nostra specie. L'approccio che noi seguiamo dà per scontato che i neonati condividano con le loro madri la capacità di produrre catene di azioni discrete. Inoltre, alcune di queste azioni denotano stati di attenzione. La comunicazione in quanto tale può tuttavia cominciare ad avere luogo soltanto allorché, grazie a ripetute integrazioni temporali, le azioni discrete prodotte da due diversi individui diventano concatenate e interdipendenti (Newson, 1977, pp. 101-102).

Secondo Ainsworth et al. (1974, p. 149) “la sensibilità materna ha quattro componenti essenziali:

- a) la consapevolezza;
- b) l'accurata interpretazione;
- c) una risposta adeguata;
- d) una risposta rapida ai segnali.”

Per consapevolezza gli A. intendono l'accessibilità della madre ai segnali del bambino ovvero la capacità di discriminare variazioni anche molto fini nell'espressione e nel tono del bambino. Per interpretazione essi intendono la capacità di attribuire un corretto significato. Pur essendo strettamente connessi, questi due aspetti della sensibilità non coincidono, in quanto, ad esempio, vi sono madri che “sono attente ai minimi movimenti della bocca e spesso li interpretano erroneamente come segni di fame, o notano le minime tensioni o l'irrequietezza e li interpretano come segni di stanchezza”. D'altra parte una madre disattenta, che “ignora”, è ovviamente spesso incapace d'interpretare correttamente i segnali del bambino quando interrompono la sua disattenzione, giacché non ha notato i prodromi e il contesto temporale del comportamento. Ma anche una madre molto consapevole e accessibile può interpretare male i segnali, se la sua percezione è distorta dalla proiezione, dal rifiuto o da altre reazioni rilevanti di difesa. Le madri che hanno percezioni distorte tendono a influenzare le loro “interpretazioni” dei bambini secondo i propri desideri, umori e fantasie. Per esempio una madre che non ha voglia di prendersi cura del bambino, può interpretare i noiosi richiami all'attenzione come segni di stanchezza e quindi lo mette a letto; se ha fretta recepisce il rallentamento nell'assunzione del cibo come segno di sazietà; o la madre che in qualche modo rifiuta il figlio può riceverlo come aggressivo e ostile nei propri confronti. Le madri che meno hanno percezioni distorte dei loro figli più sono in grado di intuire i loro desideri e i loro umori, e quindi possono più realisticamente giudicare il comportamento del bambino. Inoltre sono solitamente consapevoli di quanto il loro comportamento e il loro umore influiscono su di esso (p. 150).

Secondo gli A., quindi, la capacità di rispondere adeguatamente e di avviare un dialogo produttivo con il bambino presuppone la capacità di empatia, cioè la disponibilità a porsi dal punto di vista del bambino. “Egocentrismo materno, proiezioni e mancanza di empatia possono portare a risposte distaccate o inadeguate” (p. 150).

Su questa linea, Trevarthen (1977, p. 323) sottolinea che “l'insuccesso della comunicazione dovuto all'assenza di risposta o a risposte paradossali da parte della madre può condurre il bambino ad espressioni di confusione, dolore e pianto, inerte abbattimento o ritiro in se stesso”.

Lo stesso autore riferisce di alcune ricerche in cui vengono usate perturbazioni brevissime nell'interazione madre-bambino, tipo un ritiro di attenzione o l'immobilizzazione volontaria del viso della madre, eventi che possono verificarsi facilmente nell'ambiente domestico. Ebbene, i risultati di tali esperimenti sono di tutta evidenza: reazioni di perplessità, infelicità, tristezza del bambino mostrano in modo inequivoco la sua estrema sensibilità in

reazione a variazioni anche minime nel comportamento comunicativo della madre. Analoghi esperimenti, compiuti da Brazelton (1983, p. 51), oltre a confermare tali risultati, mettono in luce tutta una serie di attività del bambino dirette al ripristino degli usuali pattern interattivi con la madre.

(4) “Gli adulti e i bambini possiedono dei preadattamenti biologici e delle tendenze consapevoli, che li portano ad avvicinarsi ai neonati e forniscono loro un vocabolario basilare di azioni appropriate per interagire con loro. Queste sono evidenti fin dal momento del parto. Come hanno riferito Klaus, i suoi collaboratori e altri (1970), il saluto della madre al proprio figlio alla nascita comporta una serie di risposte relativamente stereotipate. Esiste un caratteristico modello d'attività d'esplorazione, per cui la madre usa in un primo momento la punta delle dita e poi il palmo delle mani. Inoltre vi è una tendenza universale a porre il viso nel piano speculare a quello del bambino. Gli adulti che non hanno avuto precedenti esperienze, tendono a tenere il neonato vicino al proprio corpo, spesso con la testa rivolta verso la sinistra, così da avere la mano destra (dominante) libera per toccare il bambino. Si può obiettare che non vi è molta libertà di scelta in questo campo, dato che il neonato non può essere tenuto in molte altre posizioni. Ma ciò trascura il fatto che questo tipo di costrizione ha una determinazione biologica, che consente quindi un buon livello di previsione della situazione stessa soprattutto dal punto di vista del bambino. Quando viene tenuto in questa posizione, i poteri limitati di accomodazione del bambino fanno sì che i suoi occhi siano focalizzati sulla faccia dell'adulto (White, 1967), e un bambino in questa posizione è visivamente attento (Korner e Grobstein, 1966; Korner e Thoman, 1972), così che è molto facile che avvenga un contatto visivo attivo tra i due partner” (Richards, 1974, p. 107).

Su questa linea, la Ugazio (1984, p.33) sottolinea che “la straordinaria e sofisticata organizzazione inter-individuale presente già nelle prime interazioni sociali se è favorita da meccanismi endogeni che predispongono il bambino al rapporto sociale ed eventualmente dalla sincronia intrauterina, è tuttavia resa possibile dalla capacità dell'adulto di adeguarsi all'organizzazione innata del bambino. E' probabile che anche tale capacità abbia almeno in parte, una fondazione biologica e una spiegazione in termini evoluzionistici. Ad esempio il fatto che le madri prive di precedenti esperienze di allattamento tendano, già al loro primo pasto, a collocare la loro attività durante le pause del bambino suggerisce che si tratti di una risposta istintiva al pattern alternato di suzione del neonato (Kaye, 1982). Al di là del problema complesso di quanto sia innato e quanto sia acquisito nel comportamento tutorio è certo che la coordinazione e più in generale la riuscita dell'interazione è dovuta, specialmente nei primi mesi, soprattutto all'adulto e alla sua capacità di adattarsi ai ritmi del bambino e di attribuire significato comunicativo alle sue modalità espressive”.

Sembra verosimile allora che, in accordo con l'ipotesi avanzata nel testo, un neonato con paralisi cerebrale che, ad esempio, quando viene preso in braccio, anziché abbandonarsi al contatto, reagisca con un opistotono, renda impossibile l'adattamento del suo corpo alle braccia della madre.

La mancanza di un contatto corporeo soddisfacente genera angoscia nella madre, facilmente seguita da depressione. “Essa si esprime spesso con una perdita del rapporto ludico con il bambino e dell'investimento libidico” (Aguilar, 1983, p. 108). Più in generale il bambino con grave ritardo mentale sembra qui mancare delle predisposizioni-competenze sensoriali, motorie, e/o cognitive che promuovono l'attaccamento con la madre (Bracher,

1984; Kellerman, 1983). La tabella seguente (riportata da Blacher) porta un esempio di comportamenti infantili che promuovono o scoraggiano l'attaccamento:

TABLE

Example of Discrete Behaviors and Characteristics Promoting and Discouraging Attachment, As Observed in Handicapped Infants

Characteristics and behaviors that promote attachment	Characteristics and behaviors that discourage attachment
Smiling	Negative response to being handled (stiffening, tenseness, limpness, lack of responsiveness)
Crying	Lowered or bland activity level
Vocalizing	Bizarre or unpleasant crying
Visual searching and regarding	Hyperactivity
Eye contact	High threshold for arousal
Locomotion around room	Lack of ambulation
Demonstrating physical contact	Undifferentiated anger
Tactile discrimination	No response to any communication
Angry, asggressive behavior (related to separation)	Passivity Physical deformity
Adaptive hand behavior	
Gross and fine motor behaviors	

Su questa linea, numerosi studiosi hanno ipotizzato che anche i pattern di espressione delle emozioni siano in qualche modo innati. Bowlby (1969), nel suo fondamentale lavoro su attaccamento e perdita, sostiene che tutti i neonati mostrano pattern non appresi. Questo punto di vista non è nuovo, e fu già avanzato da Freud (1905), sull'analisi dello sviluppo della libido.

Lo stesso Watson (1929) postulò dei meccanismi di base innati e li identificò nei c.d. pattern emozionali della paura della rabbia e dell'amore. Recentemente Kernberc (1476), Emde, Gaensbauer e Harmon (1976), Izard (19786; Plutchik (1980), Kellerman (1983), hanno sottolineato il ruolo adattivo delle emozioni, e hanno proposto che gli "affetti" siano segnali di comunicazione primaria. In sostanza, si sostiene che le emozioni esistano in uno stadio iniziale presumibilmente come parte dell'equipaggiamento e repertorio del neonato, funzionale all'interazione sociale (Izard, 1978), e che sono le esperienze di interazione che consentono ai pattern di base innati di evolvere verso forme più complesse e differenziate (Kellerman, 1983). In termini psicoanalitici, esisterebbe una stretta connessione tra relazioni oggettuali ed espressione delle emozioni, nel senso che la ricchezza delle prime si porrebbe in un rapporto di doppia contingenza con lo sviluppo di un adeguato repertorio di pattern emotivi (Kellerman 1983), sia sul piano della differenziazione che sul piano della variazione di intensità (Yarrow, 1979). Su questa base ben si comprende come il bambino gravemente ritardato, con deficit nel repertorio dei segnali emotivi adeguati, subirà facilmente il destino di un'insoddisfacente relazione primaria con la madre o con chi gli presta le cure (Brazelton, 1983t p. 38). Preme sottolineare, comunque, che tali indicazioni vanno assunte con una certa cautela, per sgomberare il campo, appunto, da fin troppo facili determinismi. E di fatto, alcuni studi hanno rilevato che molti dei genitori di bambini con gravi handicap psicorganici riescono, nonostante ciò ad avere una relazione calda e sensibile con i loro figli (Pornanski, 1973). Dal nostro punto di vista, però, avanziamo l'ipotesi che il calore e l'affettività siano una qualità della relazione necessaria, ma di per sé non sufficiente a garantire il massimo di

produttività - in termini di comunicazione, apprendimento, progressiva differenziazione degli schemi interattivi - della relazione stessa. Non è difficile immaginare, infatti, una relazione soddisfacente sul piano affettivo, ma poco stimolante, per la sua ripetitività e prevedibilità, nel generare nuove acquisizioni sul piano cognitivo. Ne è un esempio la soluzione fusionale, adottata da alcuni genitori ed operatori: "Il grave, che ha un forte bisogno di essere contenuto, tende a rispondere positivamente, nel senso che diviene più tranquillo perché risente meno degli stimoli emozionali, riesce in qualche modo a comunicare, ottiene una certa stabilità relazionale. In altri termini, i suoi problemi si appianano, ma la maturazione cessa, e con essa l'apprendimento" (Cannaio, Moretti, 1982, p. 126).

(5) Alcuni autori (v. ad es. Thomposon, Lamb, 1983) sottolineano che quando le madri o altre persone che prestano cure al bambino sono troppo "dominanti" o troppo passive "nelle loro interazioni, i segnali socioemozionali del bambino non raggiungendo il loro effetto comunicativo, tendono ad impoverirsi o a diventare ripetitivi, anziché differenziarsi e strutturarsi in forme sempre più complesse ed articolate. Superficialità o depressione nell'affettività, irritabilità nell'umore o altre espressività emotive incongruenti costituiscono alcuni pattern caratteristici dei bambini che hanno sperimentato trascuratezza o durezza nel comportamento della madre (Gaensbauer, 1982; Gaensbauer e Mrazelc, 1981; Gaensbauer e Sands, 1979). Se una relazione armonica con la madre, basata su interazioni varie e produttive, sembra indispensabile per l'equilibrio emotivo del bambino normale, questo a maggior ragione sembra vero per il bambino colpito da lesione cerebrale, la cui dotazione di predisposizioni biologiche all'interazione sociale è facilmente compromessa. Ma, quasi paradossalmente, pur avendo maggiori bisogni, egli finisce col ricevere, da parte dell'adulto, un trattamento alquanto più carente sul piano degli scambi interattivi, che presuppongono sensibilità, capacità di ascolto, empatia (Ainsworth et al., 1974) E di fatto, di fronte alle reazioni del bambino percepite come insolite, strane, incomprensibili, la madre normalmente perde la disponibilità all'ascolto e all'accomodamento dei propri schemi interattivi, lasciando corso ad un circuito d'ansia, sorretta da fantasie e sentimenti di rifiuto, colpa o depressione, che non riesce ad elaborare in alcun modo, e che danno spesso luogo ad atteggiamenti difensivi inadeguati. Come sottolinea Anguilar (1983), "in questi casi la capacità di vedere nel figlio un bambino che ha bisogno di giocare, di trovare risposta alle sue necessità di ricevere accoglienza, affetto e compagnia sarà molto diminuita dagli affanni di riabilitazione, come anche la capacità di contenere le sue ansietà e le sue proiezioni dolorose (rabbia, insicurezza, ecc.)". Ad esempio, la madre può instaurare l'abitudine di avvicinarsi al bambino solo per la realizzazione di atti utili (fargli il bagno, nutrirlo, cambiarlo, ecc.), lasciandolo di nuovo nella culla una volta terminato l'atto utile. Spesso questo comportamento si giustifica dicendo che il bambino ha bisogno di riposare, e che non va bene che stia in braccio per tanto tempo, ecc. In sostanza "potremmo dire che in molti casi il comportamento psichico della madre consiste proprio di una perdita della capacità di pensare e della costituzione di uno schema beta (Bion), in cui dominano l'identificazione proiettiva, l'ima difesa, la depersonalizzazione del bambino, che viene ridotto a cosa inanimata" (Cannaio, Moretti, 1982, p.69). Viene così a mancare completamente la soddisfazione del bisogno fondamentale per il bambino di diventare partecipe di un dialogo attivo con l'adulto, a cui, in condizioni normali, lo predispongono le disposizioni innate, in grado di elicitare adeguati comportamenti di risposta nel partner che interagisce con lui (Lorenzetti, 1984 b).

Dal nostro punto di vista, qui preme sottolineare che, come sarà discusso più ampiamente nel testo, (v. anche nota 15), l'interpretazione o corretta decodifica dei segnali del bambino

non significa necessariamente ricerca di un significato esterno ai segnali stessi. In altre parole, noi non riteniamo che gran parte delle manifestazioni socioemotive del bambino rimandi necessariamente a qualche cosa di esterno al rapporto con il partner (bisogno di cibo, sete, sonno, freddo, ecc.), come sembrerebbe indurre una concezione della curiosità e della socializzazione come bisogni secondari. nel momento in cui, viceversa, si considera il bisogno di contatto e di comunicazione come bisogno primario (Ugazio, 1984), la risposta adeguata a gran parte dei segnali del bambino sarà appunto quella di inserirli in un frame di comportamenti sintonici sul piano temporale ed energetico, o, in altri termini, ritmico. Tale concezione sembra confortata dal fatto che, all'interno della struttura ritmica dell'alternanza attenzione-disattenzione (Brazelton, 1983), passività-attività (Newson, 1977), o tensione-distensione (Thompson, Lamb, 1983) del bambino, la madre può variare i segnali (sorriso, vocalizzazione, cambiamento di postura, segnali tattili ecc.), che in un certo senso risultano intercambiabili (Brazelton, 1983; Newson, 1977, p. 107; Stern et al., 1977, p. 264). La funzione di tali scambi sembra quindi svolgersi prevalentemente: a) sul piano di una reciproca definizione della relazione: "io sono qui", e "io sono qui con te", o: "ho bisogno di te", "sono qui per te", in cui l'accettazione reciproca è la base della sicurezza e della relazione felice (Mantovani 1983; Watzlawick et al., 1967; Lapiere, Aucouturier, 19803; b) sul piano dell'organizzazione formale del processo interattivo (Newson, 1977), che costituisce il contesto di apprendimento privilegiato per l'acquisizione dei segnali metacomunicativi, e, più in generale, delle abilità di base necessarie alla comunicazione interpersonale, linguaggio compreso (Bruner, 1977). I due aspetti sono strettamente interconnessi, cosicché forse non è possibile il secondo senza il primo. In altri termini, l'apprendimento delle abilità di base si presenta indissolubilmente legato all'esperimento di una relazione felice, in mancanza della quale l'apprendimento non avviene, o, forse, essendo marcato da emozione negativa, semplicemente non risulta disponibile (Ancona, 1973).

Secondo Papousek, Papousek 1977, p. 129-130), "due circostanze sembrano particolarmente in grado di sollecitare segni di piacere nel bambino: la familiarizzazione con la stimolazione ripetuta e la continenza della stimolazione con l'attività propria del bambino=(su questa linea v. anche Magnusson, Allen, 1983). E di fatto, "si possono osservare molto frequentemente durante l'interazione madre-bambino episodi in cui alcuni nuovi tipi di stimolazione ripetutamente forniti dalla madre, provocano nel bambino inizialmente risposte orientative e successivamente, dopo parecchie ripetizioni, segni vocali o del viso di piacere . Inoltre, "tale risposta emotiva può essere persino più sorprendente se la madre risponde ripetutamente in qualche modo particolare ai movimenti del bambino o ai suoi suoni vocali, cioè quando la stimolazione ripetitiva è dipendente dal comportamento del bambino".

E allora, in generale "potrebbe dirsi che ciò che di fatto procura piacere al bambino durante un'interazione sociale è la reattizzazione della predizione, da lui formulata, che un evento sta per ripetersi, o, in altri casi, che la sua stessa attività produrrà un evento rilevante". Su questa linea ben si comprende come la congruenza tra risultato atteso e risultato reale produce di per sé un sentimento piacevole di ricompensa che sta alla base della motivazione intrinseca, come ben evidenziato nelle teorie dello sviluppo cognitivo di Piaget (1957) e di Bruner (1966). In particolare, sulla stretta interdipendenza tra interazione sociale, emozioni e processi cognitivi, v. Hinde et al., 1985.

(15) E di fatto, in accordo con gli autori citati nella nota 1, noi riteniamo che gli spostamenti di attenzione (segnali di chiusura, apertura, orientamento - v. oltre cap. IV- le modificazioni espressive del viso, le vocalizzazioni, l'incremento o la riduzione dell'eccitamento, ecc.,

facciano parte del repertorio di predisposizioni innate alla comunicazione sociale, presenti nel bambino sin dalla nascita. La loro funzione prevalente è quella di attirare l'attenzione e l'affetto della persona adulta che si occupa del neonato. Ciò non esclude che il bambino utilizzi questi segnali anche per manifestare bisogni fisiologici, come la fame, la sete o il sonno, o per esprimere stati emotivi di angoscia, disperazione, paura, che richiedono da parte della madre risposte adeguate sul piano del "contenuto". Si vuole solo prendere le distanze da una generalizzazione indebita: e cioè che tutte le volte i segnali esprimano qualcosa di diverso dal semplice bisogno, intrinseco a tutti gli schemi di azione disponibili, di essere attivati. Il rapporto tra bisogno e attivazione degli schemi è magistralmente analizzato da Piaget (1937) nei seguenti termini:

"Il fatto primario non è dunque rappresentato dal bisogno, bensì dagli schemi d'assimilazione di cui esso costituisce l'aspetto introspettivo. Pertanto, è forse un pseudo-problema domandarsi in che modo il bisogno orienti i movimenti utili: è perché questi movimenti sono già orientati che il bisogno dà loro inizio. In altri termini, i movimenti organizzati pronti alla ripetizione e il bisogno stesso non costituiscono che un tutto unico. E' vero che questa concezione, ben chiara per quanto concerne il riflesso e ogni organizzazione innata cessa di apparire tale quando si passi alle associazioni acquisite. Soltanto, la difficoltà deriva forse dal fatto che vien preso alla lettera il termine di «associazioni», mentre proprio il fatto dell'assimilazione permette di spiegare come ogni schema nuovo risulti da una differenziazione e complicazione degli schemi anteriori e non da una associazione fra elementi dati allo stato isolato. Quest'ipotesi porta anzi a intendere come un solo bisogno possa dare l'avvio a una serie di tentativi successivi: da una parte, ogni assimilazione è generalizzatrice, e, dall'altra, gli schemi sono suscettibili di coordinarsi fra loro per assimilazione reciproca, così come sono in grado di funzionare da soli (si vedano a questo riguardo gli stadi IV-VI).

Una seconda difficoltà sembra presentarsi quando si consideri il bisogno come il fatto primario della vita psichica. Si crede, in tal caso, che i bisogni assicurino la transizione fra l'organismo e lo psichismo: essi costituiscono in qualche modo il motore fisiologico dell'attività mentale. Tuttavia, se certi bisogni corporei hanno effettivamente questa funzione in un gran numero di comportamenti inferiori (come la ricerca del nutrimento in psicologia animale), si riscontra che nel bambino i bisogni principali sono di ordine funzionale: il funzionamento degli organi genera dunque, grazie alla sua stessa esistenza, un bisogno psichico sui generis, o piuttosto una serie di bisogni vicarianti la cui complessità oltrepassa, fin dal principio, la semplice soddisfazione organica. Inoltre, quanto più l'intelligenza si sviluppa e si afferma, tanto più l'assimilazione del reale al funzionamento proprio si trasforma in comprensione reale, mentre il motore principale dell'attività intellettuale diviene il bisogno di incorporare le cose agli schemi del soggetto. Questa vicarianza dei bisogni che si trascendono continuamente per oltrepassare il piano puramente organico ci sembra dimostrare ancora una volta che il fatto primario non è il bisogno come tale, bensì l'atto d'assimilazione che congloba in un tutto il bisogno funzionale, la ripetizione e quella coordinazione fra soggetto e oggetto che annuncia rimplicazione e il giudizio .

Dal nostro punto di vista, il concetto chiave è quello di bisogno funzionale intrinseco ad ogni schema di assimilazione innato, acquisito, o, comunque, disponibile. Se si considerano i segnali socioemotivi del bambino sotto questa angolazione, se ne deduce che il bambino, proprio in quanto ne dispone, ha "bisogno" di utilizzarli. Ora, in primo luogo gli schemi di assimilazione di tali segnali sembrano organizzati in modo da implicare un

interlocutore esterno (così come lo schema della suzione ha bisogno del capezzolo per attivarsi e perfezionarsi attraverso l'accomodamento). In secondo luogo, essi sono costruiti in modo da indurre certi comportamenti anch'essi derivanti dall'attivazione di schemi in parte predisposti biologicamente. In base a tali considerazioni, riteniamo che la comprensione dei segnali socioemotivi non possa prescindere dal contesto relazionale in atto, in cui sono egualmente implicati gli schemi del bambino e quelli dell'adulto. Spostando il livello di analisi dal bambino o dalla madre, come singoli, alla relazione diadica madre-bambino, possiamo ipotizzare che gli schemi di interazione, risultanti dall'integrazione spaziale e temporale dei segnali socioemotivi, comportano essi stessi il bisogno funzionale di essere attivati, attraverso l'assimilazione funzionale, e variati, attraverso l'accomodamento. Ecco allora che il sorriso del bambino, o un incremento di eccitamento, può semplicemente costituire il segnale che, facendo parte di un più ampio schema interattivo (Stern et al., 1977), è soltanto indice del bisogno di attivarlo. La risposta adeguata dell'adulto, in questo caso, è allora solamente quella di consentire il corso di tale scambio (v. retro nota 5). E lo scopo delle sequenze interattive ripetute sembra ad esse intrinseco, e cioè quello di consentire lo sviluppo della competenza comunicativa reciproca, e lo sviluppo, da parte del bambino, di quella più generale e condivisa, necessaria alla vita sociale (Newson, 1977, p. 104). Su questa linea, Richards (1974) afferma che "Il bambino non sembra imparare una serie di singoli segnali, che può usare per esprimere una serie di diversi significati, ma piuttosto sembra sviluppare regole generali e strutture sottostanti, che possono venire elaborate, per diventare più comprensive e differenziate, così da rendere attuabile una più ampia gamma, raffinatezza e specificità di comunicazione. Questa qualità produttiva implica anche un'indipendenza dalle situazioni contingenti, così che questo tipo di comunicazione non verbale si discosta dal qui ed ora", che è comune del linguaggio.

Una delle prime cose che viene richiesta nella comunicazione sociale è essere sicuro che il partner stia attento e sia coinvolto nella comunicazione stessa. Stai ascoltando? La pensi allo stesso modo? Capisci ora cosa intendo? Chiaramente questo grado di scambio interpersonale non è presente nel neonato e impiegherà molti mesi a svilupparsi, ma se ne può già osservare l'inizio a poche settimane dalla nascita. Vi sono lunghe sequenze di interazione in cui compaiono i primi goffi tentativi di scambio interpersonale. Il bambino osserva l'espressione dell'adulto questi guarda il bambino negli occhi; un sorriso compare sulla faccia del bambino; l'adulto risponde con un saluto vocale e un sorriso; vi è un riconoscimento sociale reciproco. Il "significato" di questo scambio non dipende solo dai modelli operativi usati tra i due partecipanti. Ognuno deve adattare la sua sequenza di azioni a quella dell'altro; se non lo fa, lo scambio può diventare privo di significato. Un metodo importante per sapere che il messaggio è diretto a te, è che segue una sequenza alternata con la tua " (p. 113).

Sulla stessa linea, Trevarthen (1977), sottolinea che "è difficile percepire un contenuto nella comunicazione che non sia lo scambio stesso" (p. 314), ovvero che essa, in un primo periodo, "è essenzialmente priva di riferimento alle cose del mondo degli oggetti... e ha come obiettivo il raggiungimento della intersoggettività in se stessa" (p. 320). E' solo in un tempo successivo, "per diventare comunicazione di o su esperienze tra partner, il processo deve essere cambiato in modo tale da includere un argomento esterno; tale cambiamento si verifica aggiungendo una funzione predicativa che distolga, di tanto in tanto, l'attenzione dal partner diadico".

CAPITOLO IV - METODOLOGIA DI ANALISI BASATA SULLA TRASCRIZIONE DELLE SEDUTE VIDEOREGISTRATE.

1) Descrizione dell'apparecchiatura e del metodo di analisi.

Come accennato nel corso del presente lavoro, attualmente abbiamo messo a punto un metodo di trascrizione grafica delle sedute, che consente una più fine "lettura" e comparazione delle stesse. Il metodo si vale di un normale registratore dotato di pennino scrivente, collegato ad un'apparecchiatura elettronica appositamente progettata¹.

Essa consente al pennino di realizzare sette tracce contemporanee e separate, più una traccia di sintesi. Ci sono quindi sette ingressi, cui sono collegati altrettanti pulsanti o potenziometri, che gli osservatori tengono in mano durante la revisione delle sedute videoregistrate. E' così possibile registrare, in tempo reale, la presenza o assenza di sette variabili preventivamente concordate, se si utilizzano i pulsanti, e anche il loro grado di intensità, se si utilizzano i potenziometri.

L'apparecchio elabora automaticamente la traccia di sintesi, in base alle informazioni che gli provengono dagli osservatori. Per questa operazione si può attribuire un peso diverso alle variabili (e anche a combinazioni particolari di variabili).

Un esempio può chiarire meglio il concetto. Nel caso delle sedute con Paolo (cfr. oltre paragrafo 4), si è previsto di registrare la presenza assenza di quattro variabili fondamentali:

- | | |
|---|------------------|
| 1) O = orientamento degli occhi | (punteggio) = +5 |
| 2) A = apertura verso il mondo esterno ² | " = +3 |
| 3) E = espressività (vocalizzi, riso, sorriso) | " = +1 |
| 4) S = stereotipie | " = -1 |

Nella sintesi in questo, come negli altri casi, si sono previsti tre livelli fondamentali:

- | | |
|--|--------------|
| 1) C = chiusura verso il mondo esterno (punteggio) | = 0 |
| 2) A od O | " = da 3 a 5 |
| 3) A + O | " = 8 |

Attribuendo un punteggio 5 ad O, di 3 ad A, di 1 ad E e di -1 a S, si è cercato di ottenere una traccia di sintesi che evidenziasse nel modo più chiaro l'andamento della seduta. E di fatto, se il bambino si mostra chiuso in se stesso la sintesi registra il livello zero. Se c'è apertura o orientamento verso il mondo esterno registra rispettivamente +3 o +5. Se c'è apertura ed orientamento insieme, registra +8. In ogni caso viene aggiunto +1 per E e -1 per S.

Note

¹ Lo strumento è stato ideato e realizzato da C.Canepa, musicista e ricercatore, con il quale abbiamo collaborato in alcune fasi tecniche della sperimentazione.

² Cioè generica disponibilità nei confronti di S = P + A(o)

Data l'estrema varietà e peculiarità di comportamento dei bambini del Centro, è indispensabile (o meglio, utile) prevedere per ciascuno un programma di osservazione individualizzato, con proprie variabili, ritenute più pertinenti, e propri punteggi.

Ad esempio, con Angelo non si è considerata la voce "stereo-tipie" (in quanto del tutto assenti), ma si è maggiormente differenziata la voce "espressività", valutando separatamente vocalizzi, riso e sorriso.

E' inoltre possibile procedere ad un riesame delle sedute, al fine di valutare altre variabili, dapprima non considerate (con particolari accorgimenti si riesce a garantire la perfetta sincronizzazione tra le diverse registrazioni effettuate). Ad esempio, per le sedute con Paolo, si sono prese successivamente in considerazione le seguenti variabili:

- 1) orientamenti corporei del bambino;
- 2) livello di organizzazione dei messaggi dell'operatore;
- 3) contatti corporei dell'operatore.

(v. retro cap. III, par. 16). Ne sono indici la postura - verso l'alto o verso l'esterno - del tronco, degli arti e della testa, e i movimenti oculari o del capo non diretti verso un particolare stimolo.

In tal modo, sovrapponendo i grafici, si ottiene un quadro più completo di ciò che è successo nella seduta³.

Va aggiunto che il registratore scrivente utilizza una carta millimetrata che scorre alla velocità costante di 1 mm/sec., per cui risultano semplificate le operazioni di confronto tra le durate delle differenti variabili.

2) Problemi di attendibilità del metodo.

Allo stato attuale, come è noto, siamo ancora lontani dalla possibilità di registrare automaticamente variabili comportamentali del tipo sopra indicato. Anche il computer più sofisticato non sembra ancora in grado di compiere certe operazioni, come quella di riconoscere l'orientamento oculare di un'immagine in movimento, che comporta procedimenti estremamente complessi, implicanti il fenomeno della c.d. costanza percettiva. E' perciò ancora necessario ricorrere alla "percezione" di osservatori "umani", con i limiti e i vantaggi che ciò comporta.

Il problema che si pone è quello del margine di errore, e quindi dell'attendibilità dei risultati conseguiti con tale metodo. Va subito detto però che, almeno nel nostro caso, il problema per certi aspetti è assai meno grave di quanto possa apparire. E questo per una ragione fondamentale: le differenze riscontrate tra le sedute, a proposito della percentuale di presenza-assenza di ciascuna variabile, sono di tale entità che sembrano tollerare errori di rilevazione anche piuttosto ampi, senza compromettere il significato complessivo del lavoro. Per fare un esempio, tra la prima e la seconda seduta con Paolo, la presenza di stereotipie è passata dal 50% c.a. al 5% c.a. del tempo totale. Un errore di qualche secondo (che è già un errore notevole) diventa pressoché irrilevante.

Per altri aspetti, invece, il problema è più complicato. Può essere infatti molto utile conoscere con esattezza in che modo due fenomeni osservati si sono succeduti nel tempo. Ad esempio, ci si può chiedere se le stereotipie si sono interrotte immediatamente

Note

³ Le variabili, registrate successivamente, non vengono però computate nella traccia di sintesi.

dopo il contatto corporeo dell'operatore (e quindi, in via di ipotesi, a seguito di esso). In tali casi il margine di errore tollerabile è assai minore.

In che modo si può garantire una maggiore attendibilità?

In primo luogo, l'allenamento degli osservatori e la loro dimestichezza con il metodo riduce decisamente l'incidenza di errori casuali, principalmente dovuti a distrazioni.

In secondo luogo, si procede in genere ad almeno due registrazioni, in tempi diversi, della stessa seduta. La comparazione tra i grafici consente di individuare eventuali discrepanze dovute ad errore. Si provvede quindi ad un'ulteriore verifica dei punti così individuati, mediante una riosservazione della seduta videoregistrata⁴.

In casi particolarmente delicati, si può ricorrere alla media tra più osservazioni compiute contemporaneamente da giudici indipendenti (l'apparecchio è infatti in grado di compiere questo tipo di operazione).

3) Problemi attinenti alla definizione delle variabili~ Il livello di organizzazione.

L'aspetto del problema più difficile da risolvere è invece quello relativo ad una definizione obiettiva delle variabili, che comporta una loro descrizione in termini operativi.

Per alcune variabili, il compito è relativamente semplice: ad esempio, ci si accorda di segnalare un'apertura del bambino X quando egli non tiene più la testa abbassata (da notare che per un altro bambino può essere necessaria un'altra definizione di apertura!). Quando il bambino alza la testa, rimane ancora un margine di dubbio circa il momento esatto in cui segnalare l'apertura. Ma l'esperienza mostra che la discrepanza tra osservatori diversi è minima, e quindi l'attendibilità è molto elevata.

Per altre variabili il discorso è solo un po' più complesso: ad esempio, per rilevare le stereotipie del bambino X, è indispensabile conoscere il suo particolare repertorio di stereotipie. Anche qui la pratica consente di superare agevolmente l'ostacolo.

Rimangono però una serie di variabili in cui, viceversa, la loro descrizione in termini operativi si presenta estremamente ardua. Ne sono esempio il L.O. (livello di organizzazione), il L.A. (livello di attivazione) e il tempo-ritmo. Secondo la nostra ipotesi, come si ricorderà, esse costituiscono alcuni tra i parametri o codici fondamentali per una "buona" lettura dei comportamenti-comunicazione del bambino e per una efficace elaborazione di messaggi significativi.

Allo stato attuale della ricerca, come si vedrà dagli esempi, non abbiamo ancora provveduto a rilevare il "tempo-ritmo" e il L.A., ma solo il L.O. (relativo ai messaggi dell'operatore) in quanto si presentava, già ad una prima analisi, altamente correlato con i comportamenti-comunicazione del bambino. Ebbene, in questo caso, com'era del resto prevedibile, ci si è dovuti accontentare di una descrizione orientativa: il L.O. è tanto più alto quanto più nei comportamenti-comunicazione dell'operatore:

- 1) è riconoscibile un progetto;
- 2) la sequenza presenta elementi chiaramente distinguibili (ad esempio, mediante l'utilizzazione di contrasti: fortepiano; alto-basso; breve-lungo; lento-veloce);
- 3) c'è equilibrio tra ridondanza e novità;

Note

⁴ Una modalità di registrazione e analisi in gran parte analoga è stata utilizzata, ad esempio, da Stern et al. (1977, p. 249). Per interessanti rilievi nel metodo di osservazione e analisi attraverso l'utilizzazione del video v. anche Condon (1977, p. 221) e Kaye (1977, p. 146).

- 4) c'è ordine e coerenza interna;
- 5) ci sono pochi elementi percepibili come estranei al progetto;
- 6) l'esecuzione del progetto è di buon livello formale (gesti precisi, assenza di esitazioni, precisione ritmica, movimento armonico).

Si tratta, come si vede, solo di indici orientativi, cui può essere aggiunto il criterio operativo della "riproducibilità": il L.O., a parità di complessità del materiale usato, è tanto maggiore quanto più il progetto è "comprensibile" nelle sue linee essenziali, ed è quindi facilmente memorizzabile e riproducibile. Anche se può apparire poca cosa, quest'ultimo criterio si rivela alla lunga assai efficace: di fatto si è più volte notato che l'attenzione del bambino è maggiormente attratta da sequenze comportamentali che l'operatore è in grado di ripetere subito o anche a distanza di tempo⁵.

4) Il livello di organizzazione. Precisazioni ulteriori.

Tale descrizione del L.O. è suscettibile di un'obiezione fondamentale, riassumibile nei seguenti termini: gli indici riportati si riferiscono al modo di percepire dell'operatore, e non del bambino. In tal modo non sembrano riguardare il messaggio in quanto "diretto" al bambino, ma in quanto recepibile da un adulto normale.

All'obiezione si può ribattere però che:

- a) non possiamo conoscere le modalità percettive del bambino se non indirettamente, valutando i suoi comportamenti-comunicazione nella sua interazione con l'adulto;
- b) ne consegue che, a tal fine, l'operatore elaborerà messaggi a differenti livelli di complessità, esplorando l'accessibilità dei canali e la funzionalità dei codici utilizzabili;
- c) solo a parità di canali e di codici utilizzati, entra in gioco la valutazione del L.O. L'ipotesi è che un maggior L.O. garantisca una migliore attenzione del bambino⁶;

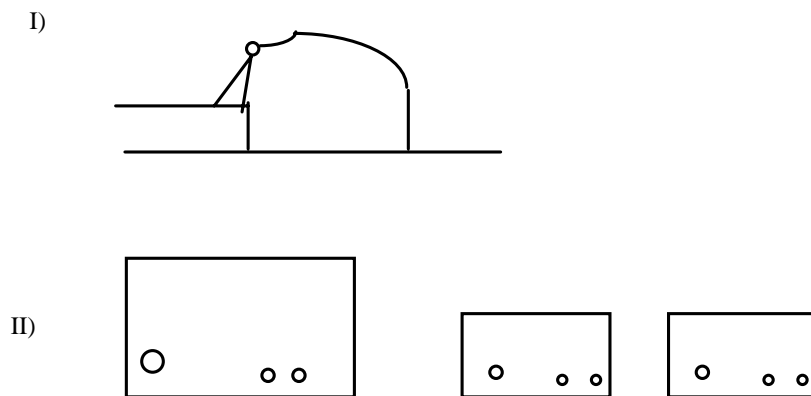
Note

⁵ D'altra parte, anche nell'improvvisazione musicale, per realizzare sequenze interessanti, è indispensabile, indipendentemente dal materiale sonoro utilizzato, procedere per pattern memorizzabili e quindi riproducibili (Porena, 1979). In caso contrario, l'assenza di progettualità conferisce al brano improvvisato non solo l'idea del disordine, ma anche, e congiuntamente, quella dell'assenza di comunicazione tra i musicisti. Ricordiamo inoltre che un buon L.O. presuppone a sua volta un buon livello formale dell'esecuzione (precisione ritmica, chiarezza nel diverso uso dei timbri e delle intensità, rispetto dei tempi di risposta, precisione nell'imitazione e nella ripetizione ecc.). Un buon L.O. (e quindi un buon livello esecutivo), svolge anche una funzione rassicurante e motivante per l'operatore, nei momenti in cui l'interazione con il bambino si presenta particolarmente difficile, consentendogli di mantenere nel tempo un atteggiamento di aperta disponibilità. (v. retro cap. III, par. 17).

⁶ Ciò sembra confermato da numerose ricerche svolte con bambini normali (Ugazio, 1984). Gli elementi formali dai quali si può dedurre il L.O. dei messaggi di un adulto che interagisce con un bambino sembrano essere prevalentemente: l'iscrizione all'interno di un tempo-ritmo, tendenzialmente costante per tutta la durata di un episodio interattivo; la ripetizione dei messaggi, ossia la loro ridondanza; la variazione, ossia la modificazione di qualche parametro, mantenendo invariati gli altri; la pregnanza dei messaggi, ossia la loro chiara definizione rispetto allo sfondo (visivo o sonoro) e la loro "enfaticizzazione"; la loro congruenza, ossia l'omologia strutturale tra le differenti modalità (visiva, uditiva, cinestesica) (Stern, 1977). Utilizzando naturalmente tali strategie, come in conseguenza di una predisposizione biologica "l'adulto che interagisce con il bambino gli fornisce un mondo di stimoli altamente ordinato, in cui gli eventi stimolo sono rappresentati da differenti atti umani espressivi e comunicativi" (Stern, 1977, p. 260). Essi in tal modo acquistano un certo livello di prevedibilità, funzionale alla creazione di un sistema di aspettative nel bambino, e sono quindi idonei ad attirare e mantenere la sua attenzione, innescando quel processo attivo di formazione e verifica delle ipotesi, che costituisce la tendenza centrale della sua vita mentale (Bruner, 1977).

- d) il criterio della “riproducibilità”, riferito all'adulto, è un buon metro per valutare la percezione e comprensibilità di un progetto (e quindi di un ordine e di una coerenza interna);
- e) trattandosi di un materiale espressivo scarsamente culturalizzato, prevalgono indubbiamente gli aspetti formali e strutturali di carattere più elementare, fondati su principi compositivi potenzialmente comuni ad ogni sequenza comportamentale. Ipotizziamo quindi che tali comportamenti-comunicazione siano suscettibili di “letture” a diversi livelli di complessità - in relazione alle capacità percettive del ricevente - in grado comunque di fornire comprensioni strutturali o gestaltiche del messaggio diverse, ma fortemente “imparentate” tra loro. In altri termini, ipotizziamo che tra la “comprensione strutturale” dell'adulto e quella del bambino ritardato non esista tanto un rapporto di divergenza, quanto piuttosto e tendenzialmente di inclusione⁷.

Un esempio grafico può chiarire il concetto:



Nel primo caso, una decodifica del messaggio presuppone la conoscenza di un codice iconico altamente culturalizzato e la comprensione di un significato: un pescatore su un molo. Tale significato è facilmente riproducibile in un codice diverso da quello iconico, cioè

Note

⁷ Un buon L.O. dei messaggi dell'adulto di per sé non garantisce affatto un miglior comportamento attento del bambino. Occorre infatti distinguere tra L.O. del comportamento comunicativo dei singoli (adulto e bambino) e L.O. dei pattern interattivi della diade. In quest'ultimo caso il L.O. è sicuramente un buon indice del livello di comunicazione raggiunto. Nel primo caso, invece, esso è compatibile con la chiusura autistica dei due partner. Su questa linea, possiamo immaginare un operatore musicoterapeuta che, di fronte al paziente, suona soltanto per se stesso. Il buon L.O. deve quindi coniugarsi con una buona capacità di ascolto e sintonizzazione. E di fatto le ricerche microanalitiche mostrano che l'adulto utilizza con il bambino pause assai più frequenti e più lunghe rispetto alla conversazione tra adulti, come se il bambino potesse capire soltanto unità di informazioni più ridotte e avesse bisogno di più tempo per elaborarle prima di ricevere le successive (Stern, 1977, p. 263). Ma tali pause o “tempi morti” tra unità o serie di messaggi, consentono anche all'adulto di ricalibrare e risintonizzare il suo comportamento su quello del bambino (p. 216) In sostanza, quindi, potremmo dire che l'attività di framing svolta dall'adulto consiste nell'introduzione di ordine (neghentropia) su due piani o livelli: quello del proprio comportamento comunicativo, isolatamente considerato, e quello dei pattern interattivi. E l'introduzione o trasferimento di ordine dal primo al secondo livello è attuato e garantito solo attraverso la funzione di ascolto e calibrazione sui comportamenti-comunicazione del bambino.

dal codice verbale. Se la “comprensione” non può aver luogo, in quanto non si è in possesso della necessaria competenza, il disegno sarà percepito come un qualsiasi scarabocchio, privo di qualità gestaltiche. E' il destino comune dei messaggi simbolici, quando il ricevente non è a conoscenza del codice.

Il secondo caso si presta invece a letture diverse, in base al livello di “competenza” raggiunto. In via esemplificativa si può ipotizzare che, ad un primo livello si riconosceranno solo tre figure sullo sfondo, di cui due di dimensioni minori, vicine tra loro. Ad un secondo livello si riconoscerà anche la forma delle figure (quadrati). Ad un terzo livello si noterà che i segni all'interno dei quadrati rappresentano anch'essi tre figure, di cui due, di dimensioni minori, ravvicinate. Come si vede, ogni livello successivo - implicante una competenza estesa a sempre nuovi codici o parametri di lettura - non nega il precedente, ma lo integra e lo arricchisce. Solo in casi di questo tipo ci sembra legittimo cercare di definire il L.O. di un comportamento-comunicazione, anche prescindendo dalla piena conoscenza dei codici posseduti dal ricevente.

Alle considerazioni sopra svolte va aggiunto il rilievo fondamentale che all'osservatore si richiede di discriminare solo fra tre situazioni:

I) alto L.O. = segnalato con una traccia continua

II) medio L.O. . = " " " " intermittente

III) basso L.O. := " " " assenza di traccia.

La pratica insegna che, in tal modo, l'accordo tra giudici indipendenti è sufficientemente elevato. Le divergenze di valutazione riguardano sempre le zone di confine tra alto/medio o medio/basso. Non si verifica quindi mai una divergenza di valutazione tra alto e basso.

E' comunque sempre possibile riguardare le videoregistrazioni nei punti dubbi, e quindi effettuare ulteriori operazioni di comparazione tra parti di sedute e tra sedute diverse, al fine di controllare l'uniformità dei giudizi espressi nel grafico.

Certo, la considerazione di variabili del tipo sopra indicato crea non poche difficoltà, sia di ordine pratico che di ordine concettuale. Si ha quindi la forte tentazione di eliminarle dall'osservazione, limitandosi a considerare solo quelle di più facile determinazione. Ma non crediamo che questo sia un modo di procedere più corretto: si ricadrebbe nel tentativo di spiegare il complesso mediante il semplice, operazione la cui fallacia è stata ampiamente dimostrata (Morin, 1982; Quattrocchi, 1984).

5) Descrizioni delle variabili considerate. La traccia di sintesi.

Come si è accennato, la presente metodologia di analisi delle sedute richiede la previa determinazione di un programma di osservazione per ciascun bambino, con la indicazione delle variabili che si ritiene opportuno registrare e confrontare. Tra queste si distinguono quelle relative ai comportamenti-comunicazione del bambino e quelle relative ai comportamenti-comunicazione dell'operatore.

Fino ad oggi abbiamo preso in esame le seguenti variabili:

A) Variabili relative al bambino:

- 1) O = orientamento degli occhi e/o orientamento della testa. Definibile in modo più ampio come reazione di orientamento, esso è indice di attenzione selettiva verso lo stimolo. Spesso si accompagna ad interruzione di precedenti attività (ad es. interruzione delle stereotipie) (Luria, 1960);
- 2) OC = orientamento corporeo, cioè orientamento del tronco e/o degli arti;
- 3) A = apertura. A differenza dell'orientamento, essa comporta solo una generica disponibilità verso il mondo esterno (in particolare verso $S = P + A(o)$). Ne sono indici:

- a) la postura - verso l'alto e verso l'esterno - del tronco, degli arti e della testa;
- b) la presenza di movimenti degli occhi e della testa, non diretti però verso un particolare stimolo.

- 4) OC proposta = orientamento corporeo + iniziativa del bambino nei confronti dell'operatore;
- 5) E = comportamenti espressivi, tipo vocalizzi, riso e sorriso. Con alcuni bambini si è ritenuto opportuno registrare separatamente i vari tipi di espressione;
- ó) P = proffering, cioè l'offrire o il mostrare un oggetto all'adulto;
- 7) S = stereotipie, cioè movimenti ripetitivi, privi di apparente significato funzionale (possono in genere considerarsi come forme di autostimolazione o, al contrario, come modi per liquidare il tono muscolare in eccesso). Esse, pur essendo attività motorie ampiamente automatizzate, sembrano impegnare ancora l'attenzione selettiva del bambino, e, in questo senso, sono da considerarsi indici di chiusura verso il mondo esterno.

B) Variabili relative all'operatore:

- 1) CC = contatto corporeo. Comprende il contatto esteso ad ampie superfici del corpo (es. abbraccio), fino al semplice accarezzare o toccare con una mano. Agisce sul canale tattile-proprioceettivo;
- 2) CCS = contatto corporeo mediato da un oggetto (es. da uno strumento musicale). Anch'esso agisce sul canale tattile-proprioceettivo, ma implica una maggior "presa di distanza" tra operatore e bambino;
- 3) melodia (produzione melodica) = corrispondente sonoro del movimento continuo e fluido o armonico;
- 4) ritmo (produzione ritmica) = corrispondente sonoro del movimento discontinuo e staccato o rigido;
- 5) L.O. = livello di organizzazione del messaggio, alto, medio o basso.

La traccia di sintesi che, come abbiamo accennato, ha lo scopo di fornire una comprensione immediata dell'andamento della seduta, ha l'aspetto di un diagramma a gradini. Il gradino più basso indica la chiusura del bambino verso il mondo esterno. La salita verso gradini più alti sta a significare dapprima la presenza di una A o di una O, alternativamente, poi la presenza simultanea di A+O, e infine di A+O+E. La comparsa di S (stereotipie), comporta, invece, un abbassamento della traccia.

Conseguentemente, quando la traccia si trova nelle zone alte, ciò significa che il bambino manifesta interesse verso l'esterno, ed in particolare verso $S = P + A(o)$. La sintesi, quindi, costituisce un buon indice dell'interazione bambino adulto. Essa trova sede nella parte bassa del grafico, e la sua lettura va integrata con le tracce relative alle altre variabili, situate al di sopra di essa.

In conclusione, il metodo di osservazione da noi proposto consente l'immediato confronto tra parti della stessa seduta o tra sedute diverse con lo stesso bambino. In tal modo può essere facilmente rilevato l'incremento nell'interazione operatore-bambino che si verifica durante il corso delle successive sedute⁸.

Note

⁸ Il passo successivo sarà costituito dall'adozione di una metodologia di microanalisi (fotogramma per fotogramma o revisione al rallentatore) delle sequenze interattive risultate maggiormente interessanti. Sulla necessità del ricorso alla microanalisi dei filmati o dei nastri videoregistrati, al fine di una più penetrante comprensione dell'organizzazione temporale dei pattern interattivi, v. ad es. Newson, 1977, p. 101 ss.

6) Esempi di analisi di sedute con il metodo della loro trascrizione grafica

Premettiamo che i grafici che prenderemo in esame sono relativi non alle sedute intere, ma a parti di esse (della durata in genere di 5' c.a., mentre le sedute complete hanno durata variabile da 10' a 30'). Tali "porzioni" sono però state considerate "campioni rappresentativi" delle sedute da almeno 4 giudici indipendenti. Conseguentemente le osservazioni relative a tali parti possono considerarsi valide per le intere sedute.

a) Sedute con Paolo.

Seduta 1 (S1) (partecipa oltre all'operatore anche l'insegnante del bambino)⁹.

Descrizione del grafico

La sintesi mostra una permanenza nella zona C, con sporadici picchi di O. Solo nell'ultimo minuto si registra una salita (discontinua) verso A, e verso A + O.

Si nota: una massiccia presenza di stereotipie (oltre 120"), alternate a momenti di loro assenza. Durante tutta la registrazione sono chiaramente visibili degli O oculari (ogni 4 o 5 secondi in media) rivolti verso la maestra o verso l'operatore. Questo anche durante le fasi caratterizzate dalla presenza massiccia di stereotipie. Sembra quasi che B. cerchi di mantenere il controllo della situazione.

Si notano inoltre due zone con assenza pressochè totale di stereotipie:

- 1) la prima ha inizio con uno starnuto del bambino, che pone fine alla sua eccitazione motoria;
- 2) la seconda ha inizio con un CC.

Sia nel primo che nel secondo caso, durante l'assenza di stereotipie, è presente un contatto corporeo (della maestra o, dell'operatore) più o meno prolungato. Durante queste fasi, si rilevano vari OC nei confronti della maestra (rotazione del tronco e avvicinamento nei confronti dell'adulto conosciuto dal bambino).

Non sono viceversa osservabili delle E (sorrisi, vocalizzi, movimenti espressivi ecc.). Per quanto riguarda la produzione dell'operatore, egli si limita ad imitare i movimenti stereotipati attraverso la produzione di un ritmo sonoro¹⁰. Si nota anche un accelerando, piuttosto povero e ripetitivo, con la sola variante dell'introduzione della melodica. Nella parte finale della seduta, viceversa, migliora decisamente il L.O., con l'introduzione di giochi ritmici motori e sonori e soprattutto con l'effettuazione di una composizione sonora utilizzando i contatti corporei con il bambino.

In conclusione, si nota una correlazione positiva tra CC e riduzione delle S. In fine seduta è possibile rilevare una correlazione tra livello di organizzazione, e apertura-orientamento del bambino, con assenza di stereotipie, anche senza CC prolungato (è sempre presente comunque un CC sia pure discontinuo).

Note

⁹ Come si è rilevato (v. retro cap. III, par. 9), in alcuni casi non si è seguito il normale ordine di successione, che prevede in un primo tempo l'intervento del solo operatore e solo successivamente anche dell'insegnante. Nel presente caso si è preferito lavorare dapprima insieme all'insegnante, dal momento che il bambino era legato ad essa da una relazione particolarmente intensa e significativa.

¹⁰ Queste osservazioni più particolareggiate, rispetto alle variabili considerate, sono state annotate sul grafico in un tempo successivo, a seguito di ulteriori revisioni del nastro.

P. 'S2

Confronto con la S1 = assenza quasi totale delle stereotipie; compaiono degli E; c'è quasi sempre A (apertura) e gli O (orientamento degli occhi) sono molto più prolungati. Non sono presenti però degli O alla ricerca dell'adulto (OC).

Nella sintesi quindi si registra una permanenza nella zona A e A + O. Ci sono solo tre zone nelle quali si scende a livello C (chiusura), anche se non continuata (anche in queste zone sono presenti saltuari A e O). Dato il loro carattere temporaneo possono però essere considerate più delle pause attentive che delle vere e proprie chiusure di b. verso il mondo esterno. In tali zone ricompaiono le usuali stereotipie. Ancora una volta quindi si osserva una correlazione positiva tra C e S.

Un confronto tra le sintesi relative a S1 e S2 mette in luce un ribaltamento della situazione: nella S1 vi è costante C, con isolati picchi di O (durata massima dei picchi = da 1" a 5"); nella S2 si ha costante permanenza nella zona A e A + O, con alcuni picchi di C (durata massima = 10").

Inoltre = due fatti nuovi: la comparsa saltuaria di E (sorrisi), indice di maggiore partecipazione emotiva rispetto a S1; l'assenza di O corporei verso l'adulto. Quest'ultimo fatto sembra però trovare spiegazione nella mancata presenza della maestra, verso cui erano diretti appunto tali orientamenti. Questo può far riflettere sulla natura e sul significato di tali orientamenti, che sembrano essere riservati dal bambino nei confronti di una persona a lui sufficientemente nota, con la quale può aver instaurato un investimento affettivo. E di fatto, nelle sedute successive vedremo che tale comportamento del bambino viene indirizzato anche nei confronti dell'operatore, divenuta ormai una figura significativa per lui.

Nella S2 si conferma un dato già emerso nella S1, e cioè l'efficacia del CC ai fini di attirare l'attenzione del bambino. Nella S1 si era notato che in presenza dei CC (sia della maestra che dell'operatore) si interrompevano le stereotipie, primo segno di una possibile apertura del bambino verso il mondo esterno. Nella S2 tale dato è pienamente confermato: le S compaiono solo dove è assente o molto ridotto il CC e il L.O. (liv. di organizzazione) è molto basso. Ciò induce a ritenere che il CC di per sé non sia però sufficiente a garantire un A o un O del bambino: è necessario infatti che ad esso si accompagni un buon L.O. Detta in altri termini: CC è indubbiamente un canale per entrare in comunicazione con il bambino, forse quello più efficace: l'attenzione del bambino è più facilmente attratta se si inviano messaggi attraverso questo canale piuttosto che attraverso altri canali. Ma anche qui vale la regola generale relativa ai messaggi in grado di stimolare l'interesse: entra quindi in gioco il L.O. del messaggio, secondo gli usuali criteri di familiarità-novità, prevedibilità-imprevedibilità, ordine-casualità ecc. D'altra parte un buon L.O. del messaggio è in grado di attirare l'attenzione del bambino anche utilizzando canali diversi da quello del CC. Il lavoro con P. si è svolto proprio su questa linea: partire dal CC fino ad arrivare ad ottenere il medesimo risultato utilizzando altri canali. Già in queste prime due sedute è rintracciabile un progetto di questo tipo: nella S1 infatti attraverso il CC si ottiene l'interruzione delle S; si tratta però di un CC con basso L.O., e ciò non è in grado di ottenere se non l'interruzione delle S e non anche un'A o un O continuati. Solo alla fine della seduta il medesimo risultato si ottiene utilizzando un messaggio visivo-sonoro (movimento di una palla seguito da breve struttura ritmica), di buon L.O.

Nella S2 viene ampiamente utilizzato il CC (in grado, come si è visto, di ottenere almeno l'interruzione delle S), ma la novità maggiore consiste nel L.O., che è sovente di buon livello: a questo fattore sembra potersi attribuire il miglioramento del rendimento

comunicazionale dei primi segni di E (sorrisi). Più precisamente, analizzando le linee di L.O., possiamo dire che l'operatore ha lavorato in modo da:

- 1) utilizzare l'efficacia del canale CC;
- 2) oppure utilizzare altri canali, puntando però su un incremento del L.O. (cfr. in particolare i primi 60" della seduta).

In entrambi i casi si è ottenuto il risultato desiderato: l'attenzione del bambino (A o O + A), l'interruzione delle S, e qualche sporadico accenno di E.

Quando viceversa è mancato il CC, senza che ci fosse una compensazione sul piano del L.O., sono ricomparse le S, e dei picchi di C (chiusura).

Commento.

Tra S1 e S2 le modificazioni intervenute sembrano da attribuirsi in modo prevalente ad un apprendimento dell'operatore, che ha modificato il proprio comportamento ai fini di ottenere il comportamento del bambino desiderato. In particolare sembra evidente l'apprendimento ad utilizzare il CC, in quanto immediatamente rinforzato da una risposta positiva del bambino (interruzione delle S). Più lento sembra viceversa l'apprendimento relativo alla necessità di migliorare il L.O., in conseguenza del fatto che i risultati non sono immediatamente altrettanto evidenti.

Riflessione.

E' indubbio che esistono apprendimenti auspicabili da parte dell'operatore, alcuni acquisibili facilmente, altri no a causa della mancanza di un rinforzo immediato. E' ipotizzabile che solo i primi tipi di apprendimenti siano facilmente accessibili a qualunque soggetto si metta in contatto con il bambino. Per gli apprendimenti del secondo tipo sembra necessaria un'analisi a posteriori, che ne chiarisca l'efficacia. Quanto più i risultati non sono immediati, tanto più difficile è ipotizzare un rapporto di causalità, sia pure plurideterminata. Di qui la necessità di quel "ri-orientamento" della percezione- di cui si è discusso nel capitolo precedente.

P.'S3.

Vengono analizzati solo gli ultimi due minuti e mezzo della seduta videoregistrata. Rispetto alle S1 e S2 la novità è costituita dal fatto che l'attenzione del bambino è mantenuta ad un buon livello senza utilizzare in modo prevalente il CC. Si può dire al contrario che l'operatore fa maggior uso di messaggi uditivi e visivi (sequenze ritmiche) caratterizzate però da un buon L.O.. Il CC è utilizzato solo sporadicamente, come elemento della sequenza ritmica.

Le S compaiono assai raramente (all'incirca come nella S2), e sempre in assenza di CC (CC sembra quindi costituire lo strumento privilegiato per ottenere la sparizione delle stereotipie).

Altra novità rispetto alla S2 è costituita dalla rilevazione di alcuni O corporei del bambino nei confronti dell'operatore (come si ricorderà essi erano del tutto assenti nelle precedenti S, e presenti nella prima S solo in riferimento all'insegnante). Ciò può essere visto come indice dell'instaurarsi di una relazione adulto-bambino: b. si rivolge spesso verso l'operatore, muovendo il tronco e la testa, e lo guarda in viso.

Anche in questa fase della seduta sono individuabili alcune pause attenzionali (per la precisione si tratta di tre pause, rispettivamente di 5", 15" e 7"). Esse intervengono nonostante il buon L.O. dei messaggi. Va perciò precisato che:

- 1) le pause attenzionali avvengono sempre in assenza di CC;
- 2) esse sembrano distribuite regolarmente nel tempo, ad una distanza di circa 45".

La 1) rinforza l'ipotesi che il CC sia il canale privilegiato per il mantenimento dell'attenzione del b.: probabilmente esso costituisce un canale di cui si può fare relativamente a meno solo per brevi periodi. La 2) ci fa viceversa riflettere su eventuali limiti fisiologici della capacità attenzionale continuata di B.: In tal caso le pause attenzionali non dovrebbero essere interpretate come segnali di chiusura, bensì come necessari momenti di recupero di energia ¹¹.

P.S.4

Rispetto alle precedenti sedute, la sintesi mette chiaramente in luce un miglioramento sotto il profilo della qualità dell'attenzione del bambino: si ha una permanenza pressochè continua nella zona A + 0, con saltuari picchi discendenti in A (della durata media non superiore a qualche secondo).

Le S sono praticamente assenti. D'altra parte anche le E sono ancora estremamente rare.

Nella zona alta del grafico, viene segnalata una notevole presenza di OC nei confronti dell'operatore. A nostro avviso questo è un indice evidente dell'interesse mostrato dal bambino nei confronti dell'adulto, ormai diventato persona significativa.

Sotto il profilo della produzione dell'operatore, nel grafico possono distinguersi tre fasi:

- I) durata = 90" c.a.: caratterizzata dalla presenza di CC con medio-basso L.O., alternata ad assenza di CC, compensata da un buon L.O. Tale fase richiama l'andamento della S2.
- II) durata = 200" c.a.: caratterizzata da messaggi che si mantengono sempre su un buon L.O., e utilizzano solo in modo sporadico il CCS (si registra un solo caso di CC). Tale fase richiama l'andamento della S.3, con la differenza che al CC viene sostituito il CCS.
- III) durata 200" c.a.: caratterizzata tutta da una produzione di buon L.O., in assenza di CC o CCS (si registra solo un caso di CCS). Tale fase presenta quindi i maggiori elementi di novità, e trova un breve precedente solo nell'ultima parte della S.3.

E' interessante rilevare che l'analisi delle tre fasi suggerisce un chiaro collegamento con il lavoro svolto nelle precedenti sedute: sembra quasi che si sia voluto procedere ad una sorta di "ripasso", prima di affrontare nuovi obiettivi.

Altro fatto nuovo è la comparsa di alcuni P (proffering), segnati nella zona alta del grafico, tra la II e la III fase. Il bambino afferra in mano un piatto sospeso, e per tre volte, muovendolo nell'aria, lo avvicina all'operatore, quasi per mostrarglielo od offrirglielo.

Note

¹¹ Brazelton (1983, p. 49) evidenzia dei cicli di attenzione-disattenzione nei bambini di pochi mesi, anche durante intense interazioni con la madre. Secondo tale autore, il ritiro dell'attenzione è funzionale alla possibilità per il bambino di mantenere un certo controllo sopra un ammontare di stimoli, che in altro modo supererebbe la soglia di tolleranza delle sue ancora limitate capacità elaborative. Anche nell'interazione con la madre, quindi, riguardo alla capacità di prestare attenzione ai messaggi in un sistema comunicativo, sembra presente nel bambino un modello omeostatico, simile al tipo di modello che sottostà a tutte le reazioni fisiologiche del neonato.

L'operatore colpisce ripetutamente il piatto, facendolo risuonare. Sembra così di assistere ad un progetto comune in cui il bambino e l'adulto collaborano insieme.

Nella II fase, inoltre, è interessante rilevare come l'operatore utilizzi il CCS (e una volta il CC), sia pure per qualche istante, per riagganciare l'attenzione del bambino: l'efficacia dell'azione risulta di tutta evidenza dal grafico.

Analisi delle sedute con P. in base al modello $S = P + A(o)$

Nella S1 l'interesse del bambino è rivolto verso A (azione dell'operatore, nel momento in cui utilizza il CC). Esiste anche l'interesse per P (persona) non dell'operatore, ma dell'insegnante presente (interesse registrato dagli OC).

Nelle sedute successive l'attenzione del bambino, attirato prevalentemente da A(o) (sequenze ritmiche che utilizzano strumenti musicali e il CC), si sposta gradualmente anche verso chi compie A(o), cioè l'operatore. Dalla S3 in poi sono osservabili degli OC (dapprima riservati solo alla maestra) nei confronti dell'operatore.

Le conseguenze prevedibili in base al modello si verificano puntualmente: e cioè A(o) ha costituito uno strumento essenziale per l'instaurarsi di una relazione significativa di b. nei confronti dell'operatore: tale investimento "affettivo" consente all'operatore di costituire a sua volta uno strumento di mediazione per attirare l'attenzione di b. verso nuovi tipi di A(o) (ad es. l'interesse nei confronti di sequenze di buon L.O., anche in assenza di CC, che viceversa era risultato essenziale all'inizio).

Inoltre, anche a parità di L.O. dei comportamenti-comunicazione dell'adulto, si è potuto notare un incremento nel livello attenzionale, grazie alla modificazione positiva dell'interesse verso l'adulto. Tale investimento affettivo è prevedibile che possa giocare una parte sempre maggiore nei processi di attenzione selettiva del bambino, consentendo quindi anche un calo nel L.O. dei messaggi, come avviene con bambini normali, in cui l'adulto non è costretto ad inventare sempre nuove strategie per garantire un normale flusso di interazione.

Per il momento, comunque, possiamo affermare che l'accessibilità a nuovi canali e l'utilizzabilità di nuovi codici si sono rese possibili per la presenza facilitante di due fattori:

- 1) il miglioramento del L.O. dei messaggi dell'operatore;
- 2) il crescente interesse del bambino nei confronti di P. (operatore).

Sedute con P. - tabella riassuntiva

Attività dell'operatore	Attività del bambino
A) assenza dell'operatore	C+S
B) presenza dell'operatore (non ancora P significativa per b.)	
a) basso L.O., senza CC	C+S+O sporadici (cfr. S.1)
b) basso L.O.+CC continuato	C+O sporadici e riduzione o interruzione di S (cfr. S.1)
c) medio L.O. + CC continuato	A/A+O + sporadiche E e interruzione di S (cfr. S.2)
d) buon L.O.+ CC sporadico	A/A+O + sporadiche E e interruzione di S (cfr.S.3)

B') presenza dell'operatore
(persona significativa per b.)

e) nelle situazioni c) e d)

f) buon L.O.+CCS sporadico

g) buon L.O.senza CC o CCS

idem + OC + netto incremento di A+O
rispetto ad A (cfr. S.4 fase I)

idem + OC + netto incremento di A+O
rispetto ad A (cfr. S.4 fase II)

idem + OC + netto incremento di A+O
rispetto ad A (cfr. S.4 fase III).

Commento

In assenza dell'operatore, il bambino è tendenzialmente chiuso verso il mondo esterno. Non vi sono stimoli particolari che attirino la sua attenzione. Le S, presenti in modo pressochè continuo, costituiscono probabilmente una forma di autostimolazione. Esse agiscono in modo prevalente attraverso il canale tattile e propriocettivo (e in misura minore attraverso il canale visivo e uditivo). E di fatto questo risulta essere il canale privilegiato di accesso al bambino, come è dimostrato dalle sue reazioni ai comportamenti-comunicazione dell'operatore che utilizzano il CC.

La semplice presenza dell'operatore, anche se non compie attività di medio o buon L.O. e non fa ricorso al CC, produce comunque delle visibili modificazioni nel comportamento del bambino: pur continuando ad essere tendenzialmente chiuso e a proseguire nella produzione di S, inizia a tener d'occhio l'adulto (quindi = C + S + O sporadici). Se l'operatore fa ricorso al CC continuato, le S tendono a comparire.

L'attenzione del bambino (A e A+O) viene attratta però solamente a partire da messaggi di medio L.O.. Un ulteriore incremento nel L.O. consente di spostarsi verso nuovi canali (uditivo e visivo), utilizzando il canale tattilo-proprio-cettivo saltuariamente, in funzione di rinforzo (CC sporadico).

Successivamente, la maggiore conoscenza dell'operatore da parte del bambino, consente di ottenere migliori risultati con gli stessi mezzi (incremento di A+O rispetto ad A e comparsa di OC), o addirittura con "mezzi inferiori" (CCS al posto di CC e infine assenza di CC). La III fase della S.4 costituisce in tal senso un esempio paradigmatico: si lavora per tutto il tempo su canali diversi da quello "privilegiato" e si ottiene il livello massimo di attenzione (sotto il profilo della continuità e della qualità) e di partecipazione.

b) Sedute con Angelo.

A.S1.

A differenza di Paolo, Angelo non presenta stereotipie (ma eventualmente solo iterazioni), e ha una buona capacità espressiva (sorriso, riso, vocalizzi). In generale è più facile attirare la sua attenzione: la sola presenza dell'operatore è spesso in grado di attivare una A e talvolta degli O.

In conseguenza, nella sintesi si è dato un peso di 4 ad O e ad E, e di 3 ad A.

Nella S1 la sintesi registra una netta prevalenza di A. Nella prima parte si registrano solo tre momenti (tra i 5 e i 10 secondi) di C. Nella parte centrale, si registra una zona di circa 1' e 30" di C, attenuata però da numerosi 0.

La seduta ha un andamento piuttosto uniforme, quindi, con soli quattro momenti di maggiore interesse, caratterizzati dalla comparsa di E (sorriso) + O. Tali momenti coincidono sempre con un'attività dell'operatore di tipo ritmico, con L.O. discreto o buono.

Più in generale, si nota una netta correlazione tra L.O. della produzione dell'operatore e livello di attenzione o espressione del bambino. In tale seduta però il L.O. è in media piuttosto basso, e ciò potrebbe spiegare la scarsa partecipazione del bambino.

A differenza di Paolo, qui non sembra esistere correlazione tra CC e livello di attenzione.

A.S2.

A differenza della precedente, questa seduta dà immediatamente l'impressione di essere pienamente riuscita. La sintesi mostra chiaramente che ci si trova quasi sempre ai livelli massimi di interazione (c'è sempre A, frequentemente 0, quasi sempre E).

Dal punto di vista dell'operatore, si individua immediatamente una produzione molto più organizzata (quasi sempre il L.O. è molto alto). Ciò confermerebbe l'ipotesi sopra formulata della correlazione tra L.O. e livello di partecipazione e interazione.

Nella parte centrale della seduta si evidenzia una lunga zona senza E (1' e 30" c.a.) e con notevole riduzione di 0. Essa coincide con una sequenza melodica, non sostenuta da una base ritmica. Si formula qui l'ipotesi, che verrà confermata nelle sedute successive, che la melodia produca un effetto distensivo sul bambino: si riduce in sostanza il suo livello di attivazione e quindi la sua motricità espressiva, pur mantenendosi sufficientemente vigili l'attenzione e l'interesse.

A. S3.

Anche in questa seduta si nota una correlazione positiva tra L.O. e livello di attenzione ed espressività del bambino. Le pause attenzionali, che solo in un punto arrivano al livello C (chiusura), sono sempre in corrispondenza con una diminuzione nel L.O.

Il CC è usato pochissimo (due volte), e sembra non costituire un canale privilegiato di comunicazione. Di fatto l'operatore vi ricorre durante una pausa attenzionale piuttosto prolungata (40" c.a.) per ristabilire il contatto, ma senza immediati risultati.

La sintesi mette in luce un lieve regresso rispetto alla seduta precedente: non si hanno plateau ma solo picchi di A+O+E, mentre si ha una certa permanenza in zona A + E o A + O.

In generale rispetto alla precedente seduta, si nota una maggiore difficoltà ad entrare in contatto con il bambino, che appare meno reattivo. Le sue "proposte" sul piano espressivo sono meno "convincenti", più pronte alla iterazione che alla continua modulazione. Ne consegue una minore vivacità e creatività nelle "proposte" dell'operatore, che pure rimangono su un buon L.O. La situazione si presenta in questi termini sin dall'inizio della seduta, e ci porta a considerare un fenomeno spesso riscontrato con questi bambini: la loro notevole variabilità nel tono e nell'umore tra un giorno e l'altro. Ciò non impedisce di ricercare delle costanti all'interno dei pattern transattivi maggiormente efficaci sul piano

della comunicazione. E di fatto anche nelle giornate “più difficili” continua a riscontrarsi una correlazione positiva tra L.O. e livello attenzionale ed espressivo.

A. S4.

Seduta interamente condotta dall'insegnante del bambino. La sintesi registra una permanenza nella zona di A, con qualche picco di C e alcuni picchi di A + O. Sono indicate pochissime E (in realtà si hanno dei movimenti espressivi del bambino, ma non sono stati segnati come E in quanto caratterizzati da iterazione).

La seduta porta un'ulteriore conferma all'ipotesi della correlazione positiva tra L.O. e livello attenzionale ed espressivo del bambino: di fatto qui ci troviamo di fronte ad una produzione di messaggi da parte dell'insegnante caratterizzati da un'elevatissima ridondanza e prevedibilità: conseguentemente le regole cui obbediscono tali comportamenti sono estremamente semplici e l'attività nel suo complesso può a buona ragione essere valutata di basso L.O.: di qui la conseguenza prevedibile di un basso livello attenzionale ed espressivo del bambino. C'è poi un uso frequente di CC, anche molto marcati (afferramento delle braccia, piccole spinte ecc.) utilizzati nell'intenzione di mantenere o incrementare la partecipazione del bambino. Essi però, come già in precedenza rilevato, non costituiscono canale privilegiato per il bambino e non sortiscono altro effetto che quello di elevare il livello di attivazione.

In base al modello teorico: $S = P + A$ (o), si può senz'altro affermare che, a differenza di Paolo, Angelo presenta un immediato interesse per P (e di fatto la presenza dell'operatore è in genere sufficiente a determinare situazioni di apertura). Rispetto a P., qui ci si trova un passo avanti. Si tratta ora di interessare b. a sempre nuove A (o), in modo da facilitare un dialogo costruttivo con l'adulto, oltre che, naturalmente, ad allargare il campo delle sue esperienze percettivo-motorie e l'instaurarsi di nuovi schemi di assimilazione. Per dialogo costruttivo con l'adulto si intende qui riferirsi all'incremento delle capacità espressive del bambino e quindi del rendimento comunicazionale dei suoi messaggi, che costituiscono a loro volta proposta, stimolo, e rinforzo di quelli dell'adulto.

c) Sedute di Mario.

M.S1.

La sintesi mostra una assoluta prevalenza di C. Le S sono presenti con poche interruzioni. C'è solo un episodio centrale degno di rilievo (A + E con qualche raro istante di O), corrispondente al suono di una particolare melodia (denominata Bavaster melody).

Sono presenti sempre due operatori. Il L.O. è decisamente basso per la prima parte della seduta. Anche dal punto di vista della disposizione spaziale, il bambino rimane piuttosto emarginato (vedremo invece che dalla quarta seduta in poi il bambino sarà maggiormente coinvolto anche in senso spaziale, trovandosi in mezzo tra i due operatori). Ci sono diversi tentativi di coinvolgere il bambino mediante l'avvicinamento e intervenendo sul timpano presso il quale egli è appoggiato. Ma, come è registrato dal grafico, tali tentativi, peraltro poco organizzati, non sortiscono neppure l'effetto di interrompere le stereotipie.

Il CC. come per Paolo, ottiene sempre il risultato di interrompere le S, purchè non sia eccessivamente prolungato (dato che riscontreremo anche nelle sedute successive).

Quindi anche qui = correlazione positiva tra CC e interruzione di S. In un certo senso sorprende allora che gli operatori vi facciano ricorso assai raramente. Si può ipotizzare che ciò sia dovuto alla differenza tra le S di Paolo e quelle di Mario: le prime sembrano assorbire totalmente il bambino, impedendo qualsiasi rapporto con il mondo esterno; le seconde in questo senso sono molto meno preclusive. Di conseguenza l'interruzione delle S., lavorando con Paolo, diventa un obiettivo pregiudiziale, e il suo raggiungimento costituisce un potente rinforzo per l'operatore (che in tal modo apprende ad utilizzare il CC come strumento privilegiato per attirare l'attenzione di b.). Lavorando con Mario invece l'interruzione delle stereotipie appare piuttosto come obiettivo secondario, che sembra ottenibile in conseguenza della maggiore partecipazione del bambino raggiungibile per altra via (v. ad es. il grande interesse suscitato dalla melodia).

Da questa prima seduta possono quindi trarsi alcune indicazioni:

- a) una certa reattività del bambino al CC (interruzione delle S, purchè CC non sia troppo prolungato);
- b) una notevole reattività del bambino alla melodia con sufficiente L.O.;
- c) nessun particolare interesse verso il ritmo;
- d) scarso o nessun interesse per gli operatori in quanto P (persone) non significative.

N.B. le S2 e S3 non sono analizzate in quanto assolutamente simili, in base al parere di giudici indipendenti, alla S1.

M. S4.

La sintesi mostra un capovolgimento della situazione. Ci si trova quasi sempre nella zona A, A + O o A + E con punte di A + O + E.

Il L.O. è molto elevato sin dall'inizio. Ma viene utilizzato il ritmo che, come abbiamo visto, non sembrava essere il tipo di messaggio più interessante per M. Però esistono tre grosse differenze rispetto alla S1:

- a) la disposizione spaziale degli operatori, che si siedono a fianco del bambino;
- b) il fatto che M. mostra di riconoscere la situazione "seduta di musicoterapia" sin dall'ingresso nella stanza, mediante vocalizzi e sorrisi;
- c) a seguito delle precedenti sedute, M. ha imparato a riconoscere gli operatori, con cui ha instaurato una qualche relazione (le P degli operatori funzionano come "segnali" di un particolare contesto interattivo, vissuto con tonalità emozionale positiva del bambino).

In particolare quest'ultima osservazione ci richiama a quanto già detto a proposito di Paolo: la relazione significativa con l'operatore consente di utilizzare comportamenti-comunicazione che prima erano del tutto inefficaci. Nel presente caso un ritmo sufficientemente organizzato era già stato utilizzato nella S1, senza successo. Ora l'apertura e la partecipazione del bambino sono di tutta evidenza.

Occorrerebbe però spingere l'analisi un po' più a fondo, per evitare interferenze arbitrarie. Bisogna infatti considerare, tra l'altro, il fattore "tempo ritmo" che, come più volte sottolineato, costituisce sia un buon indicatore della tonalità affettiva del messaggio, sia, quindi, uno strumento indispensabile per entrare in "sintonia" con l'altro. Ora, non sembra che le sequenze ritmiche utilizzate nelle precedenti sedute fossero "azzeccate" come "interpretanti" dello stato emozionale del bambino: erano o troppo veloci, o troppo lente, diverse comunque da quella della S4. Può darsi che "l'agganciamento" dell'attenzione e della partecipazione del bambino sia in parte da attribuirsi ad una fortunata coincidenza di fattori, tra cui anche quello di aver "indovinato" il giusto ritmo.

Come era prevedibile sulla base della logica sulla quale ci stiamo muovendo, la riproduzione della "Bavaster melody" ottiene un notevole incremento di partecipazione

espressiva di M. (è in quella zona della seduta che si registra il plateau più lungo di massima espressività). Le S sono spesso assenti, e comunque si interrompono sempre in presenza di un CC (purchè non eccessivamente prolungato). Sembra potersi individuare poi in correlazione negativa tra S ed E: infatti le due linee non si sovrappongono quasi mai, ed in questa seduta prevale in modo netto la linea delle E.

M. S5.

La sintesi registra, dopo una zona iniziale di chiusura, una lunga zona di massima apertura e interazione (netta prevalenza di A + E e di A + E + O, con assenza di stereotipie).

Compaiono anche due nuove voci, non computate nella sintesi, assenti nelle sedute precedenti:

- a) OC-proposta, cioè l'orientamento corporeo e il richiamo all'attenzione dell'adulto (spesso il bambino si avvicina all'uno o all'altro operatore afferrandogli la mano o il braccio);
- b) P. (proffering), cioè il mostrare od offrire oggetti.

Come già rilevato a proposito di Paolo, l'OC costituisce qualcosa di più di un semplice orientamento. L'O (orientamento degli occhi e del capo) è indice di attenzione selettiva, e talvolta si accompagna all'interruzione di un'attività in corso. Ma non è ancora indice di partecipazione. L'OCV (mobilitazione del tronco e degli arti verso la fonte), viceversa, è indice di una generale reazione di avvicinamento, sia in senso letterale (avvicinamento spaziale), sia in senso metaforico (attrazione, interesse, tonalità affettiva positiva nei confronti della fonte). L'OC-proposta costituisce ancora un passo successivo: all'avvicinamento (sia in senso letterale che metaforico) all'altro si accompagna anche una concreta proposta di azione comune. Non c'è quindi solo un avvicinamento all'altro, ma anche un tentativo di avvicinare l'altro a sé. Schematicamente:

- 1) O indica solo attenzione selettiva, cui può seguire una reazione di avvicinamento o di allontanamento;
- 2) OC è già una reazione di avvicinamento, connotata da tonalità affettiva positiva;
- 3) OC-proposta è una reazione di avvicinamento accompagnata da un intervento attivo diretto a coinvolgere l'altro.

Conseguentemente, come si è già detto nel commento delle sedute con Paolo, l'OC non compare negli incontri iniziali, ma solo quando tra operatore e bambino si è già instaurata una relazione significativa. L'OC-proposta è un passo ulteriore in questa direzione. La P(persona) dell'operatore, dapprima investiva affettivamente dal bambino a causa delle A (o), è ora in grado non solo di attirare l'attenzione del bambino, ma anche di indurre in lui un comportamento propositivo, consentendo quindi l'avvio di uno scambio reale e continuo.

CAPITOLO V - DISCUSSIONE E ANALISI DEI RISULTATI

1) Analisi dei risultati sulla base dei grafici relativi alle sedute.

Nel precedente capitolo, con l'analisi dei grafici, abbiamo seguito l'evoluzione del comportamento interattivo di alcuni bambini, verificatosi già nel corso di un numero limitato di sedute.

In tutti i casi la traccia di sintesi ha chiaramente messo in luce un graduale passaggio da comportamenti di chiusura a comportamenti di apertura e orientamento nei confronti dell'operatore e, più in generale, nei confronti della "situazione seduta".

Più specificatamente, le tracce relative alle singole variabili consentono di rilevare:

- a) la graduale scomparsa delle stereotipie (segni di chiusura verso il mondo esterno);
- b) l'apparire di momenti sempre più frequenti di espressività (vocalizzi, sorriso, riso), dapprima genericamente collegati alla situazione seduta, e successivamente più sintonizzati con i comportamenti-comunicazione dell'operatore;
- c) l'allungamento dell'arco attenzionale (da pochi secondi a diversi minuti), con un marcato incremento delle reazioni di orientamento selettivo nei confronti di determinati stimoli (oggetti, azioni) proposti dall'operatore;
- d) il passaggio da un comportamento generale tendenzialmente passivo nei confronti degli eventi esterni, ad un comportamento attivo e propositivo¹. Dal punto di vista relazionale, ciò si traduce in un passaggio da un atteggiamento di chiusura e conseguentemente di squalifica dell'altro (il "tu non esisti") verso situazioni interattive, dapprima caratterizzate da uno "pseudodialogo" (l'adulto interviene nelle pause dell'attività ritmica del bambino, dando solo l'apparenza di un'alternanza dei turni e quindi di uno scambio conversazionale (Schaffer, 1978) e successivamente dal dialogo effettivo (l'iniziativa degli scambi è presa da entrambi i partner);
- e) l'apprendimento di nuove prassi nei confronti degli "oggetti musicali" (il battere, lo scuotere, il pigiare tasti, sonagli, tamburelli, ecc.).

2) Analisi dei risultati in base all'osservazione globale delle videoregistrazioni.

Le analisi globali delle sedute videoregistrate, da parte di giudici indipendenti, porta a considerare una serie di altri dati altrettanto significativi. Tra gli osservatori c'è accordo pressoché unanime nel riconoscere non solo il notevole incremento dei comportamenti interattivi (sia quantitativo, sia anche e soprattutto qualitativo) ma anche, e contemporaneamente, il raggiungimento, da parte dei bambini, della capacità di instaurare "relazioni felici", caratterizzate da un investimento affettivo decisamente positivo, e di vivere situazioni emotivamente molto "ricche".

Con il volgere del tempo, il clima delle sedute acquista sempre più il carattere di gioco partecipato da entrambi i partner (adulto-bambino), con graduale incremento nel livello di organizzazione dei pattern transattivi.

Note

¹ Ne sono esempi: il proffering (P), l'orientamento corporeo (OC), l'orientamento corporeo proposta (OC proposta). V. retro cap. IV, par. 5.

Quindi: clima emotivo e progressiva strutturazione-organizzazione dei comportamenti-comunicazione appaiono strettamente correlati, e segnano la nascita e lo sviluppo della relazione con l'adulto.

3) Analisi dei risultati sulla base delle modificazioni di comportamento osservate al di fuori delle sedute.

Si è accennato che, in alcuni casi, sia gli insegnanti che i genitori hanno constatato qualche miglioramento nel “tono emotivo” e nella “recettività” dei b. in classe e a casa, durante il periodo in cui svolgevano regolarmente sedute di musicoterapia².

Tale concomitanza non sembra causale, ma piuttosto frutto di un “deutero-apprendimento”³.

Ricordiamo il caso di Angelo che risponde per la prima volta ad un richiamo dei genitori, o il caso di Lorenzo, bambino ipercinetico, che, con sorpresa dei familiari, riesce finalmente a star seduto tranquillo per terra; giocando con piccoli oggetti, senza essere preda di irrefrenabili e continui movimenti involontari.

Inoltre tutti i bambini da noi trattati mostrano di riconoscerci (con il sorriso, con l'orientamento del capo e delle braccia), appena ci intravedono, anche in ambienti esterni alla stanza di musicoterapia. E talvolta, andando a “chiamare” in classe uno dei bambini, dobbiamo pregare la maestra di impedire ad un altro, in grado di camminare, di seguirci nel trasferimento verso il luogo della seduta.

E' importante sottolineare che tali comportamenti si sono verificati spesso già a partire dai primi incontri: se ne può dedurre che il lavoro svolto, anche per breve tempo, date le sue caratteristiche specifiche, può costituire un potente strumento di “cambiamento” e di innovazione, in grado di facilitare la pressoché immediata instaurazione di relazioni significative⁴.

Note

² Per ragioni di carattere organizzativo (numero limitato di ore a disposizione) cui vanno aggiunte le numerose assenze dei bambini da scuola, ognuno di essi è stato trattato un numero limitato di volte, spesso a distanza di tempo. Sono stati quindi rari i periodi di trattamento musicoterapeutico sufficientemente intenso (una o due volte alla settimana).

³ E' importante rilevare che il comportamento di questi bambini in genere rimane costante, senza evidenti modificazioni, anche per anni. Conseguentemente ogni sia pur lieve modificazione può costituire un indice significativo che “qualcosa si sta muovendo”. Di per sé il danno cerebrale non esclude un'evoluzione, sia pure alquanto decelerata rispetto alla norma. Di fatto, però, le condizioni ambientali e le scarse opportunità di interventi efficaci e continuativi, fanno il più delle volte assumere un andamento piatto alla loro curva di sviluppo (Cannaò, Moretti, 1982).

⁴ Vedi, ad esempio, il caso di Paolo (Cap. IV, par. 6) in cui, secondo il modello $S = P + A$ (o), già a partire dalla terza seduta, si incrementa in modo decisivo, il valore positivo del fattore P (persona). Secondo la nostra ipotesi, è il fattore A (o), cioè l'azione dell'operatore, a consentire la nascita e lo sviluppo della relazione. La rapidità talvolta sorprendente di questo fenomeno sarebbe dovuto ad una sorta di insight da parte del bambino, che finalmente trova una persona adulta in grado di adeguare e sintonizzare, con notevole precisione, i propri comportamenti-comunicazione con i suoi. Detto in altri termini, le interazioni e gli scambi, dato l'esatto rispetto dei tempi di risposta (e l'adeguamento ad altri parametri in precedenza considerati), riuscirebbe in breve ad assumere forma organizzata - cioè dotata di regole, secondo un usuale processo ad imbuto (Watzlavick et al., 1967), caratteristica di ogni relazione.

Su questa linea, possiamo ricordare il caso di Roberto che, trascorso più di un anno dall'ultima seduta⁵, continua visibilmente a riconoscerci e a seguirci quando ci incontra.

Più in generale, la situazione può essere descritta in questi termini: noi, come persone fisiche, abbiamo tra l'altro assunto per i bambini la funzione di “segnali di contesto” delle sedute di musicoterapia. Altri “segnali di contesto” sono costituiti dalla stessa stanza di musicoterapia (spesso i bambini, al solo entrarvi, manifestano reazioni di avvicinamento, accompagnate da eccitazione motoria), o dagli strumenti musicali, per i quali mostrano di mantenere un certo interesse anche fuori del setting delle sedute.

Questi comportamenti sono indubbiamente conseguenza di “deutero-apprendimento”, nel senso che si verifica un trasferimento di apprendimento da un contesto originario (le sedute) ad altri contesti (in classe, a casa, con gli insegnamenti, con i genitori, con noi in situazioni insolite).

4) Analisi dei risultati ottenuti con una bambina trattata in stretta collaborazione con l'insegnante.

La letteratura sull'argomento è unanime nel riconoscere che “solo un'azione che coinvolga in maniera sistematica, coerente e corresponsabile sia i genitori che gli insegnanti ed eventuali operatori specialisti... può avere una qualche prospettiva di successo “nei confronti di bambini ritardati mentali, specie nei casi di particolare gravità (Foglio Bonda, 1983, p.11). Conseguentemente, data la difficoltà di instaurare una stretta collaborazione tra il nostro gruppo e gli insegnanti (e i genitori) in generale ci si è dovuti accontentare dei risultati sopra indicati, risultati limitati, se pur incoraggianti. Incoraggianti in quanto se ne intravede la progressione potenziale.

Solo nel caso di Silvia, fortunate coincidenze hanno permesso una collaborazione effettiva con la sua insegnante, durevole nel tempo⁶. Possiamo considerare, quindi, paradigmatico questo caso, per valutare l'efficacia della metodologia da noi proposta, in quanto si sono verificate in gran parte le condizioni necessarie - più volte indicate - per la sua corretta applicazione.

All'inizio del trattamento, Silvia presentava un quadro di isolamento autistico particolarmente accentuato. Inoltre spesso piangeva e urlava per ore, senza apparente ragione. Le sue possibilità motorie erano gravemente compromesse da una tetraparesi spastica.

Nelle prime sedute, il tentativo di avvicinarci alla bambina provocava spesso una reazione di allarme, con urla e pianti disperati; in ogni caso Silvia volgeva sempre il capo e lo sguardo nella direzione opposta. Ci si trovava quindi di fronte a un netto rifiuto della bambina, o a sue evidenti squalifiche.

Con un paziente lavoro di “imitazione sonora a specchio” dei suoi movimenti e dei suoi gesti (tenendo conto del suo tempo-ritmo e delle variazioni del livello di attivazione generale e particolare), si ottenne gradualmente di far “breccia” dentro la sua “corazza”, fino al giorno in cui fu lei a prendere l'iniziativa, avvicinandosi⁷ e afferrando un braccio dell'operatore per trarlo a sé.

Note

⁵ Roberto non fu inserito tra i bambini della sperimentazione per limiti di età (v. retro cap. II, par. 7).

⁶ Gli altri insegnanti “impegnati”, con cui si era instaurata una stretta collaborazione, sono stati purtroppo trasferiti prima della conclusione del lavoro.

⁷ Seduta su un apposito sgabelletto dotato di rotelle, la bambina era in grado di deambulare.

Ebbe così inizio un periodo in cui la bambina parve abbandonare le difese, consentendo all'operatore e alla maestra di stare vicino a lei, suonando piccoli strumenti musicali che essa seguiva con lo sguardo. Successivamente comparvero i primi sorrisi, diminuirono le stereotipie, ed ebbe luogo una prima attività esplorativa nei confronti di alcuni oggetti (scatolone, sgabello, timpano).

Di seduta in seduta il clima si rasserenava e aumentavano i periodi dedicati alla minuziosa esplorazione tattile-visiva di nuovi oggetti. La graduale introduzione di vari strumenti musicali, con l'improvvisazione di sequenze ripetitive e sufficientemente strutturate, ha contribuito a facilitare il permanere dell'attenzione della bambina verso il mondo esterno. Recentemente si sono svolte sedute di oltre un'ora, senza la minima comparsa di rifiuti, squalifiche o reazioni di allarme e di disperazione.

Attualmente lavorare con Silvia non comporta più alcuna fatica: tutto si svolge in un clima di accettazione reciproca, ludico e sereno. I genitori hanno chiaramente riconosciuto i risultati ottenuti, anche se fino ad oggi non si sono impegnati personalmente nella continuazione del lavoro.

Il merito del successo è da attribuire in gran parte al lavoro giornaliero svolto dalla maestra, che ha saputo integrare abilmente ed efficacemente la propria impostazione originaria (psicomotoria) con la nostra (musicoterapeutica).

CAPITOLO VI - CONCLUSIONI

1) Problemi attinenti al contesto ambientale della ricerca. Risultati positivi, anche se limitati.

La sperimentazione ministeriale di musicoterapia presso il Centro “D. Isola”, si proponeva contemporaneamente due obiettivi generali, e quindi due aree od oggetti di intervento:

- a) la ricerca di un metodo di lavoro e di tecniche musicoterapeutiche funzionali all'instaurazione di una comunicazione produttiva con bambini ritardati mentali gravi o profondi;
- b) il tentativo di operare un “cambiamento” all'interno di un'istituzione universalmente riconosciuta come gravemente carente sul piano organizzativo, in relazione agli obiettivi ufficialmente dichiarati.

Fin dall'inizio apparve chiaro che le due aree erano strettamente interdipendenti. E, di fatto, ponendosi in un'ottica terapeutico-riabilitativa, è noto che l'efficacia di nuove tecniche di intervento può essere realizzata solamente attraverso la stretta collaborazione di tutte le persone che, in veste diversa (genitori, insegnanti, eventuali specialisti) si occupano giornalmente di questi bambini.

Conseguentemente il rinnovamento dell'istituzione, attraverso il coinvolgimento attivo di tutto il personale (docente ed ausiliario), costituiva una premessa indispensabile per il raggiungimento degli scopi terapeutico-riabilitativi.

Purtroppo, come si è detto, l'instaurazione di un reale e permanente contesto collaborativo ha trovato numerosi ostacoli, di cui principalmente ricordiamo:

- a) la vischiosità della preesistente struttura istituzionale, i cui fini si limitavano in prevalenza alla semplice custodia od assistenza;
- b) la scissione degli insegnanti in due gruppi: quelli legati alla “tradizione” (i c.d. “rassegnati”);
- c) la nostra difficoltà, come operatori esterni, di inserirsi in posizione di neutralità, promuovendo l'instaurarsi di una comunicazione funzionale con tutti i membri dell'istituzione, e rompendo quindi i circuiti ripetitivi di squalifiche o di competitività simmetriche. Tale difficoltà è imputabile in parte alla suaccennata rigidità dell'istituzione, ma in parte anche alla nostra scarsa esperienza di lavoro all'interno delle organizzazioni, che ci ha condotto ad una serie di errori strategici: l'insufficiente cura nel definire la nostra relazione con tutti gli insegnanti; il mancato rispetto della gerarchia scolastica; lo scarso tempo dedicato al coinvolgimento personale dei genitori; la sia pur parziale e saltuaria adesione all'innescarsi di un contesto valutativo-giudiziario.

Conseguentemente noi, come operatori esterni, abbiamo lavorato direttamente con i bambini, da soli o alla presenza dell'insegnante, che in genere si limitava ad assistere, senza partecipare attivamente e senza, comunque, far propria la metodologia ed applicarla nel lavoro giornaliero.

Il trattamento musicoterapeutico dei bambini si è quindi ridotto ad un numero limitato di sedute, spesso distanziate nel tempo, con lunghi periodi di interruzione. Ci si poteva verosimilmente attendere che un intervento così saltuario e discontinuo, in soggetti portatori di handicap tanto gravi, non avrebbe dovuto praticamente sortire alcun effetto. Viceversa abbiamo constatato che, quando è stato possibile compiere una serie anche limitata di interventi ravvicinati nel tempo, i risultati non sono mai mancati. Ciò suffraga

l'ipotesi che un trattamento sistematico e continuativo, in cui al lavoro dei musicoterapeuti si affianchi coerentemente quello degli insegnanti e dei genitori, possa ottenere effetti decisamente positivi, anche in tempi relativamente brevi, ovviamente tenendo conto della gravità dei casi. L'ipotesi trova ampia conferma nell'unico caso trattato in stretta collaborazione con l'insegnante (v. retro cap. V, par. 4), in cui si è assistito ad un'evidente rottura della corazza autistica di una bambina e ad una sua graduale apertura verso nuove esperienze e nuovi pattern transattivi.

2) Riflessioni conclusive sulla metodologia e sulle tecniche musicoterapeutiche adottate.

Si è partiti dall'assunto che le gravi compromissioni a livello del S.N.C. hanno impedito a questi bambini di compiere quelle esperienze precoci, in particolare nel rapporto con la madre, che consentono la progressiva acquisizione del comportamento sociale - attraverso l'interazione - strumento essenziale dello sviluppo cognitivo ed affettivo.

In altri termini, si è ritenuto che il range dei loro potenziali comportamenti interattivi, consentiti dalle predisposizioni biologiche, non sia stato compatibile con il range degli specifici comportamenti interattivi della madre, anch'essi in parte predisposti biologicamente. In tal modo non si è verificato l'incontro o la sintonizzazione tra i due partner, con la conseguente depressione o fuga della madre dal rapporto, e con l'isolamento e la fissazione del bambino ai primissimi stadi dello sviluppo.

Il metodo da noi proposto consiste nel cercare di far rivivere al bambino, hic et nunc, le esperienze primarie fondamentali. Su quale base possiamo argomentare una simile possibilità? Chi più della madre è sensibile a decifrare i bisogni del bambino? Quando i comportamenti del bambino rientrano all'interno di una "distribuzione normale", la madre è indubbiamente un soggetto particolarmente indicato per la soddisfazione delle sue richieste. E' in grado infatti di "regolare non soltanto i tempi, ma anche la natura della stimolazione fornita al bambino in rapporto alla sua età, alla sua capacità percettiva di assimilare esperienze e alle fluttuazioni da momento a momento del suo stato di attenzione e di attivazione" (Schaffer, 1978, p. 42).

Ma che cosa accade quando, a causa di gravi compromissioni neurologiche i comportamenti del bambino sono del tutto insoliti, "imprevedibili", "incoerenti", "incomprensibili"? E' estremamente probabile che la madre, a seguito della ferita narcisistica che sempre si accompagna alla nascita di un figlio handicappato, non sia in grado, più di tanto, di adeguare i propri comportamenti sotto l'aspetto ritmico o temporale, del livello di attivazione, del livello di organizzazione, ecc. -alle necessità del bambino "diverso", ricevendo in tal modo una serie di squalifiche (mancate "risposte") che, provocando profonda depressione, rendono sempre più possibile un suo irrigidimento, con conseguente stereotipizzazione dei propri interventi o, viceversa, l'adozione di uno stile interattivo caratterizzato da tentativi disordinati, sovrabbondanti e confusi, o, infine, la rassegnazione e la conseguente chiusura della comunicazione (Benenzon, 1982, p. 152).

In ogni caso i comportamenti della madre non sono in grado di svolgere la loro funzione normale - per la perdita di flessibilità o di coerenza - nel costituire una cornice o frame entro cui i comportamenti del bambino possono acquisire progressivamente prevedibilità e "significato relazionale". Non si effettua quindi la c.d. fase dello "pseudodialogo", e gli atti del bambino, non avendo l'opportunità di evolvere, si ripetono fine a se stessi.

Riteniamo che lo svolgimento di questa funzione essenziale possa essere tentata, sia pure con ritardo (talvolta, purtroppo, molto grave), da un operatore musicoterapeuta. Dal momento che il rispetto del parametro temporale sembra fondamentale all'instaurazione di

un contesto in cui - grazie al progressivo incremento fornito dall'adulto nell'organizzazione dei pattern transattivi - i comportamenti espressivi del bambino, dapprima privi di significato ed intenzionalità, acquisiscono gradualmente tali caratteristiche, il musicoterapeuta può contare sulla sua competenza "ritmico-compositiva" (cioè di decodifica ed elaborazione di strutture temporali di adeguata complessità e di un buon livello formale) per facilitare il comportamento interattivo.

Inoltre, grazie al training specifico di improvvisazione e composizione (su elementi sonori, visivi, gestuali, tattili, propriorecettivi), egli ha acquisito non solo una competenza ritmica più raffinata, ma ha ampliato anche il range di padronanza dei propri comportamenti interattivi, sotto due aspetti:

a) il tipo e l'intensità delle stimolazioni;

b) la capacità di "sintonizzazione", "interpretazione" ed elaborazione di messaggi.

Abbiamo denominato il primo aspetto come "scelta del canale privilegiato di comunicazione" ed il secondo come "decodifica dei messaggi".

In altri termini, il musicoterapeuta può essere in grado di adattarsi alle peculiarità dei comportamenti espressivi di questi bambini, anche se fuoriescono vistosamente dalla norma. Distinguendo nella comunicazione l'aspetto del processo da quello del contenuto (Newson, 1977, p. 101), si tratta di lavorare dapprima sull'aspetto del processo (cioè sulla struttura delle modalità interattive, del tipo: alternanza dei turni, adeguamento nel livello di attivazione, nel tempo-ritmo, nel livello di organizzazione), come premessa indispensabile per raggiungere la fase (eventuale) in cui assumerà sempre maggior rilievo l'aspetto semantico.

3) La formazione del musicoterapeuta e degli insegnanti.

Si è accennato che, nella formazione del musicoterapeuta (secondo la nostra impostazione) assume importanza fondamentale un training sull'improvvisazione e sulla composizione musicale, esteso poi, secondo un'ottica interdisciplinare, ad altri elementi (motori, visivi, tattili, propriorecettivi). A questa formazione propedeutica di base (in cui vanno incluse, ovviamente, le relative conoscenze teoriche) (Rossi Pritoni, 1980), è necessario affiancare una preparazione specifica sul campo. Per questo è indispensabile che il futuro musicoterapeuta lavori dapprima come osservatore, e solo successivamente, in prima persona, sotto la supervisione dal vivo da parte di operatori più esperti.

La revisione delle sedute videoregistrate consente, mediante l'analisi e la discussione in gruppo, di prendere consapevolezza dei propri stili interattivi "dominanti" e degli eventuali comportamenti disfunzionali. L'esperienza insegna che la semplice presa di coscienza, agevolata dal mezzo audiovisivo, comporta in genere l'acquisizione di una maggiore flessibilità nelle proprie modalità relazionali, spesso irrigidite in schemi precostituiti e scarsamente adattabili in situazioni insolite.

Un passo ulteriore in questa direzione può essere compiuto da un'analisi estesa ai propri contesti di apprendimento (v. retro), in cui tali modalità risultavano funzionali.

In ogni caso, la revisione delle sedute videoregistrate induce a focalizzare l'attenzione selettiva dell'operatore su quegli elementi che si rivelano pertinenti all'avvio di una comunicazione produttiva, filtrandoli dalla massa di informazioni irrivelanti.

L'iter di formazione di un operatore musicoterapeuta fornisce utili indicazioni anche per l'aggiornamento degli insegnanti, con i quali si intende avviare una collaborazione feconda. Riteniamo che sia compito degli operatori più esperti prendersi carico di questa incombenza, senza delegarla, secondo un uso diffuso, ad una serie di esperti in singole discipline (psicologi, psichiatri, neuropsichiatri, fisici del suono, musicisti), anche altamente

qualificati, ma privi di competenza nel campo specifico della musicoterapia come pratica clinica.

In concreto quindi, per la formazione degli insegnanti, si tratta di proporre, sia pure su scala minore, un percorso in gran parte analogo a quello indicato per l'operatore musicoterapeuta. La nostra esperienza nel campo ci conforta nella reale possibilità di ottenere risultati più che apprezzabili - anche in tempi relativamente brevi - quando sussistano le condizioni favorevoli, tra le quali, in primis, una motivazione intrinseca degli insegnanti. I seminari svolti nell'arco di alcuni giorni hanno ampiamente dimostrato la rapidità di apprendimento (nel campo della pratica musicale di base) di un gruppo di adulti motivati, una volta che sono superate le originali resistenze, spesso frutto di inibizione o di preconetti nei riguardi della musica, intesa come "arte" riservata al talento musicale. Anche qui l'adozione del mezzo audiovisivo svolge la sua funzione di facilitare la presa di coscienza, premessa indispensabile per l'ampliamento del range dei propri comportamenti interattivi.

In conclusione, solamente oggi, a seguito del consenso in generale ottenuto dal nostro metodo di lavoro (consenso che accomuna insegnanti, genitori e gerarchia scolastica), sembra sussistano le premesse per avviare un corso sistematico di aggiornamento e formazione degli operatori del Centro, organizzato dall'I.R.R.S.A.E. e dal Ministero della Pubblica Istruzione, con la collaborazione del Comune di Genova.

BIBLIOGRAFIA

- AGUILAR J. (1983), Psicoterapie brevi nel bambino paralitico cerebrale, in **Nuovi approcci all'handicap, Quaderni di psicoterapia infantile**, n. 8, Borla, Roma, pp. 105-126.
- Alnsworth M.D.S., BELL S.M., STAYTON D;J; (1974), L'attaccamento madre-bambino e lo sviluppo sociale: la socializzazione come prodotto delle reciproche risposte ai segnali, in **L'integrazione del bambino in un mondo sociale** (a cura di Richards M.P.M.), Franco Angeli, Milano 1978, pp. 119-155.
- ALVIN J. (1965), **La musica come terapia**, Armando, Roma, 1968.
- ANCONA L. (1975), **Dinamica dell'apprendimento**, Mondadori, Milano.
- ANOLLI L. (1981), **Anche lo psicologo deve fare i conti con se stesso**, in SELVINI PALAZZOLI M; et al., Sul fronte dell'organizzazione, Feltrinelli, Milano, pp. 174-191.
- ASHBY W. R. (1954) **Progetto per un cervello**, Bompiani, Milano, 1970.
- ASHMAN A. (1982), Cognitive process of retarded persons, in **Am. J. of Mental Def. Research**, 26 (3), pp. 131-141.
- ATLAN H. (1974), On a Formal Definition of Organization, in **Journal of Theoretical Biology**, n. 45, pp. 1-9.
- ATTANASIO S. (1984), Sui "Sentimenti secondo H.D. Johnson", in **Riv. it. di analisi transaz.**, pp. 18-22.
- AA.VV. (1977), **La musicoterapia in Italia: problemi e prospettive**, Cittadella Editrice, Assisi.
- BANDLER R., GRINDER J. (1975), **La struttura della magia**, Astrolabio, Roma, 1979.
- BANDLER R., GRINDER J. (1979), **La metamorfosi terapeutica. Principi di programmazione neurolinguistica**, Astrolabio, Roma, 1980.
- BANDLER R., GRINDER J. (1982), **La ristrutturazione. La programmazione neurolinguistica e la trasformazione del significato**, Astrolabio, Roma, 1983.
- BAROLO E. (1981), **Organizzazioni alternative nello sviluppo cognitivo**, Unicopli, Milano.
- BATESON G. (1972), **Verso un'ecologia della mente**, Adelphi, Milano, 1976.
- BATESON G. (1979), **Mente e Natura**, Adelphi, Milano 1984.
- BECK A. T. (1977), **Principi di terapia cognitiva**, Astrolabio, Roma, 1984.
- BELL R. Q., HARPER L. V. (1977), **Child effects on adults**, Erlbaum, Hillsdale.

- BENZON R. (1982), **Manuale di Musicoterapia**, Borla, Roma.
- BERETTA A. (1970), Prefazione a MILLER J. G., **La teoria generale dei sistemi viventi**, Franco Angeli, Milano, 1978, pp. 15-24.
- BERLYNE D. E. (1960), **Conflitto, attivazione e creatività**, Franco Angeli, Milano, 1971.
- BERTALANFFY L. von (1956), **Teoria generale dei sistemi**, I.L.I., Milano, 1971.
- BERTALANFFY L. von (1967), **Il sistema uomo**, ISEDI, Milano, 1967.
- BINFORD J., BERDINE W; H., SHIRE J; (1981), Comprehensive analysis of special education (CASE): A needs assessment system for inservice programming with the severely/profoundly handicapped, in **Education & Training of the Mentally Retarded**, 16 (4), pp, 316-318.
- BIRDWHISTELL R. L. (1970), **Kinesics and Context**, Univ. of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- BLACHER J. (1984), A dynamic Perspective on the Impact of a Several Handicapped Child on the Family, in Blancher J. (ed.), **Severely Handicapped Young children and Their Families**, Accademic Press, New York.
- BOADELLA D., LISS J. (1986), **La psicoterapia del corpo**, Armando, Roma.
- BODIN A.M. (1976), Uso del videotape nella formazione di terapeuti della famiglia, in WATZLAWICK P., WEAKLAND J.H. (a cura di) **La prospettiva relazionale**, Astrolabio, Roma, 1978.
- BONICA L. (1983), Dinamica socio-cognitiva e socio-empatica dei gruppi di gioco, in **Bambini al nido. Osservazioni in situazioni di gioco**, edito dal Comune di Genova, Assessorato alle Istituzioni Scolastiche, Genova, pp. 115-144.
- BORGIO S. (1981), **La depressione: analisi comportamentale e cognitiva**, in Ricerche di Psicologia, n. 17, p. 101-113.
- BOSCOLO L. CECCHIN G. (1983), La psicoterapia e le sue finalità, (intervista a cura di Telfener U.), in **La terapia sistemica**, (a cura di Malagoli M., Telfener U.), Astrolabio, Roma.
- BOWLBY J. (1969), **Attaccamento e perdita**, vol.I, Boringhieri, Torino, 1972.
- BOZZO M.T., PELLEGRINO MORRA M.L., PESENTI E., SCHIAFFINO A; (1983), **L'handicappato è inserito?**, Giunti Barbera, Firenze.
- BRAZELTON T.B. (1982), Joint regulation of neonate-parent behavior, in Tronik E.Z. (ed.), **Social interchange in infancy**, University Prk Press, Baltimore, pp. 7-22.

BRAZELTON T.B. (1983), Precursors for the development of emotion in early infancy, in Plutchik R., Kellerman H. (eds.), **Emotion. Theory, Research, and Experience**, vol. 2, academic Press, New York.

BRUNER J. S., OLIVER R. R., GREENFIELD P. M. et., al. (1966), **Lo sviluppo cognitivo**, Armando, Roma, 1972.

BRUNER J. S. (1977), Prime interazioni sociali e acquisizione del linguaggio, in Schaffer H. R. (a cura di), **L'interazione madre-bambino oltre la teoria dell'attaccamento**, Franco Angeli, Milano, 1984.

BRUNER J. S.(1981), Intention in the structure of action and interaction, in **Advances in infancy research**, n. 1, pp. 41-56.

BRUTTI C; (1984), presentazione a DI CAGNO L., LAZZARINI A., RISSONE A., RANDACCIO S., **Il neonato e il suo mondo relazionale**, Borla, Roma, XI-XV.

BUFFOLI G. (1982), La problematica del rapporto uomo-suono nella psicoterapia delle psicosi infantili, in LORENZETTI L.M. (a cura di), **Autismo, psicosi infantile e musica**, Edizioni Fonografiche e Musicali PCC, assisi, pp. 145-168.

CAFORIO N., SABBADINI G., BONINI P., CONCILIO G., NERI A., VOLPE I. (1980). Il neonato in sintonia con gli stimoli: studio sulle modalità dell'apprendimento, in **Neuropsichiatria Infantile**, pp. 921-937.

CANNAO M., MORETTI G. (1982), **Il grave handicappato mentale**, Armando, Roma.

CAPRA F. (1975) **Il tao della fisica**, Adelphi, Milano, 1984.

CIGOLI V., GALIMBERTI C. (1983), **Psicoanalisi e ricerca sui sistemi in terapia familiare**, Franco Angeli, Milano.

CIGOLI V.(a cura di) (1983), **Terapia familiare. L'orientamento psicoanalitico**, Franco Angeli, Milano.,

CLYNES M. (1977), **Senetics, The touch of Emotions**, New York, Anchor Press/Doubleday.

CLYNES M. (1980), The Communication of Emotions: theory of Senectis, in R. PLUTCHIK & H; KELLERMAN (Eds.), **Emotions.Theory, Research, and Experience. Volume I. Theories of Emotions**. New York, academic Press, p. 271-301.

CLYNES M., WALKER J. (1982), Neurobiologic Functions of Rhythm, Time, and Pulse in Music, in M. CLYNES (Ed.) **Music, Mind, and Brain. The Neuropsychology of Music**. New York, Plenum Press.

CONDON W. S., SANDER L. W. (1974), Neonate movement is synchronized with adult speech: interactional participation and language acquisition, in **Science**, n. 183, pp. 99-101.

- CONDON W. S., (1977), L'organizzazione del comportamento di risposta del bambino: una fase primaria, in Shaffer H. R. (a cura di), **L'interazione madre-bambino oltre la teoria dell'attaccamento**, Franco Angeli, Milano 1984.
- CROZIER M, FRIEDBERG E. (1977), **Attore sociale e sistema**, Etas Libri, milano, 1978.
- DELACATO C. H. (1974), **Alla scoperta del bambino autistico**, Armando, Roma, 1975.
- DELL P. F. (1981), Some irriverent Thoughts on Paradox, in **Family Process**, vol. 20, n. 1.
- DE RITA G. (1985), Comunicazione al Seminario: **Incontro con i sogni**, tenuto presso il centro "Progetto Armonia" a Genova, nei giorni 16-17 giugno 1985.
- DI CAGNO L., LAZZARINI A., RISSONE A., RANDACCIO S. (1984), **Il neonato e il suo mondo relazionale**, Borla, Roma.
- DOISE W., DESCHAMPS J., MUGNY G. (1980), **Psicologia sociale**, Zanichelli, Bologna.
- DOMAN G. (1974), **Che cosa fare per il vostro bambino cerebroleso**, Armando, Roma, 1975.
- DON JOHNSON D. (1977), **The Protean Body**, Harper & Row, New York.
- ECO U. (1968), **La struttura assente**, Bompiani, Milano.
- ELLIS N.R., et al. (1982), Learning, memory and transfer in profoundly, severely and moderately mentally retarded persons, in **Am. J. of Mental Def. Research**, 87 (2), pp. 186-196.
- EMDE R. N., GAENSBAUER T. J., HARMON R. J. (1976), **Emotional expression in infancy: A biobehavioral study**, International Universities Press, New York.
- FABI A. (1980), Psicologia dell'ascolto. alcuni principali dinamismi psichici, in **Ricerche di Psicologia**, n. 13, Franco Angeli, Milano, pp. 131-136.
- FANTZ R. L. (1963), Pattern of vision in newborn infants, in **Science**, pp. 296-207.
- FANTZ R. L., NEVIS S. (1967), Pattern preferences and perceptual-cognitive development in early infancy, in **Merril Palmer quaterly**, n. 13, pp. 77-108.
- FERRETTI R. P. (1982), An analysis of passive memory in normal and metally retarded persons, in **Intelligence**, 6 (1), pp. 69-87.
- FEYERABEND P. K., (1978), **La scienza in una società libera**, Feltrinelli, Milano, 1982.
- FOGEL A. (1977), Temporal organization in mother-infant face-to-face interaction, in SCHAFFER R. (a cura di), **L'interazione madre-bambino: oltre la teoria dell'attaccamento**, Franco Angeli, Milano, 1984, pp. 179-217.

FOGLIO BONDA P. (1983), Lo sviluppo del bambino ritardato mentale grave e profondo: metodiche di intervento, in **Quaderni Oasi**, Troina, (En.), pp. 11-69.

FORNARI F. (1984), **Psicoanalisi della musica**, Longanesi.

FORNARI F. (1985), Metodo psicoanalitico e falsificazione dell'infalsificabile, in repetti P. (a cura di), **L'anima e il compasso. Saggi su psicoanalisi e metodo scientifico**, Ed. Theoria, Roma.

FRAISSE P. (1974), **Psicologia del ritmo**, Armando, Roma, 1979.

FREUD S. (1905 a), **Il motto di spirito**, Boringhieri, Torino, 1975.

FREUD S. (1905 b), **Tre saggi sulla teoria sessuale**, Boringhieri, Torino, 1970.

FRIEDERICH F. J., SCHADLER M., JOPULA J. F. (1979), Developmental Change in Units of Processing in reading, in **Journal of Experimental child Psychology**, n. 28, pp. 344-358.

GABRIELSSON A. (1984), Studies of musical rhythm, in **Strutturazione temporale dei processi cognitivi, comunicazioni scientifiche di psicologia generale**, n. 12, estratto ad uso del convegno, pp. 249-263.

GAENSBAUER T. J., SANDS K. (1979), Distorted affective communication in abused/neglected infants and their potential impact on caretakers, in **Journal of the American Academy of Child Psychiatry**, n. 18, pp. 236-250.

GAENSBAUER T. J., MRAZEK D. (1981), Difference in the patterning of affective expression in infants, in **Journal of the American Academy of Child Psychiatry**, n. 20, pp. 673-691.

GAENSBAUER T. J. (1982), Regulation of emotional expression in infants from two contrasting caretaking environments, in **Journal of the American Academy of Child Psychiatry**, n. 21, pp. 163-171.

GARGANI A. (1978), Scienza, filosofia e senso comune, in WITTGENSTEIN L. (1969), **Della certezza**, Einaudi, Torino.

GARGANI A. (1958), **Lo stupore e il caso**, Laterza, Bari.

GOFFMAN E. (1974), **Frame analysis: an essay on the organization of experience**, Harper and Row, New York.

GRAY W., DUHL F.J., RIZZO N.D. (a cura di) (1969), **Teoria generale dei sistemi e psichiatria**, Feltrinelli, Milano, 1978.

GUILHOT J. et M. A., JOST J., LECOURT E. (1973), **La musicoterapia associata ad altre tecniche terapeutiche**, Guaraldi, Rimini-Firenze, 1974.

- HALEY J. (1963), **Le strategie della psicoterapia**, Sansoni, Firenze, 1977.
- HEMELIN B., O' CONNOR N. (1970), **Psychological experiments with autistic children**, Pergamon Press, Londra.
- HINDE R. H., PERRET-CLERMONT A. N., STEVENSON J. (1985), **Social Relationships and cognitive development**, Clarendon Press, Oxford.
- HIRSC T. (1966), **Musica e rieducazione**, Armando, Roma, 1967.
- HOFSTADTER D. R. (1981), **L'io della mente**.
- HUTT S. J. et al. (1968), Auditory responsivity in the human neonate, in **Nature**, pp. 888-890.
- HUYGHE P. (1985), Fra due menti. Intelligenza naturale e intelligenza artificiale: i due mondi del pensiero, in **Psicologia contemporanea**, n. 70, Giunti Barbera, Firenze.
- HUYMAN R. (1972), **L'indagine sperimentale in Psicologia**, Aldo Martello, Milano.
- IMBERTY M. (1984), De quelques processus cognitifs temporels dans la perception musicale, in **Strutturazione temporale dei processi cognitivi, comunicazioni scientifiche di psicologia generale**, n. 12, estratto ad uso del convegno, pp. 231-244.
- IZARD C. E. (1978), On the ontogenesis of emotions and emotion-cognition relationship in infancy, in LEWIS M., ROSENBLUM L. A. (eds), **The development of affect**, Plenum, New York.
- JONES M. R. (1976), Time, Our Lost Dimension: Towrd a New Theory of perception, Attention, and Memory, in **Psychological Review**, vol. 83, n. 5, pp. 323-345.
- KAGAN J. (1972), Do infant think?, in **Scientific American**, 226 (3), pp. 74-82.
- KAHNEMAN D. (1973), **Psicologia dell'attenzione**, Giunti Barbera, Firenze 1981.
- KAYE K. (1977), Verso le origini del dialogo, in Shaffer H. R. (a cura di), **L'integrazione madre-bambino oltre la teoria dell'attaccamento**, Franco Angeli, Milano 1984.
- KAYE K. (1982), **The mental and social life of babies**, Harvest press, Brighton.
- KELLERMAN H. (1983), An epigenetic theory of emotion in early development, in Plutchik R., Kellerman H. (eds), **Emotion Theory, Research, and Experience**, vol. 2, Academic Press, New York.
- KERNBERG O. (1976), **Object relations theory and clinical psychoanalysis**, Jason Arosen, New York.
- KLAUS H.M., KENNEL J. H., PLUMB N., ZUEHLKE S. (1970), Human maternal behaviour at the first contact with her young, **Pediat.**, n. 46, pp. 187-92.

- KOESTLER A. (1978), **Janus: a Summing up**, Vintage Books, New York.
- KORNER A. F., GROBSTEIN R. (1966), Visual alertness in neonates; implications for maternal stimulation and early deprivation, in **Child Development**, n. 37, pp. 867-76.
- LAI G. (1973), **Gruppi di apprendimento**, Boringhieri, Torino.
- LAI G. (1980), La tecnica senza teoria, in **Psicologia italiana**, vol. 2, n. 3-4, pp. 140-147.
- LAI G. (1985), **La conversazione felice**, Il saggiatore, Milano.
- LAPIERRE A., AUCOUTURIER B. (1980), **Il corpo e l'inconscio in educazione e terapia**, Armando, Roma 1982.
- LEWIN K. (1951), **Il bambino nell'ambiente sociale**, La Nuova Italia, bologna, 1976.
- LIPPS T. (1903), **Asthetik**, Franz, Amburgo e Lipsia.
- LONATI GRILLO V. (1980), La formazione del musicoterapeuta in rapporto ai quadri di encefalopatie infantili, in ROSSI PRITONI L. (a cura di), **La formazione del musicoterapista**, Ponte Nuovo Editrice, Bologna, pp. 53-69.
- LORD C. (1984) The development of peer relations in children with autism, in AA.VV., applied Developmental Psychology, vol. i, Academic Press, New york.
- LORENZETTI L; M; (1981), Problemi e aspetti introduttivi della musicoterapia, in **Musica e Terapia: Atti del convegno internazionale**, Assisi, pp. 27-51.
- LORENZETTI L; M; (1982), Distinzione tra musicoterapia ed educazione musicale, in AA.VV., **Educazione musicale o musicoterapia?**, Assisi.
- LORENZETTI L; M; (1983), Musicoterapia ed enti pubblici, in **beQuadro**, n. 10, Aprile-giugno.
- LORENZETTI L; M; (1984 a), **Apprendimento, riabilitazione e musicoterapia**, dispensa del corso quadriennale di musicoterapia, Centro educazione permanente, Sezione Musica, Assisi.
- LORENZETTI L; M; (1984), **Il corpo-gioco**, Franco Angeli, Milano.
- LO VERSO G. (1984), **Il gruppo: una prospettiva dinamica e clinica**, Giuffrè, Milano.
- LURIA A. R. (1960), **Il bambino ritardato mentale**, Zanichelli, Bologna, 1978.
- MANNONI M. (1964), **Il bambino ritardato e la madre**, Boringhieri, Torino 1974.
- MAGNUSSON D., ALLEN V.L. (1983), **Human Development. An International Perspective**, Academic Press, New York.

MANTOVANI S. (1983), Attaccamento e familiarità, in Mantovani S., Musatti T., (a cura di), **Adulti e bambini: educare e comunicare**, Juvenilia, Bergamo.

MARUCCI F. D., PESSA E. (1984), Modelli di memorizzazione di tipo spaziale e di tipo temporale: una verifica sperimentale, in **Strutturazione temporale dei processi cognitivi. Comunicazioni scientifiche di psicologia generale, estratto as udo del convegno**, pp. 239-265.

McCONACHIE H. (1985), How Parents of Young Mentally Handicapped Children Construe Their Role, in **Issues and Approaches in Personal Construct Theory**, ((Edited by D. Bannister), Academic Press, New York.

MORETTI G. (1982), Gli stati di elevata gravità: un dovere sociale ed un osservatorio privilegiato per la ricerca, in **Neuropsichiatria infantile**, pp. 577-581.

MORIN E. (1977), **Il metodo. Ordine, disordine, organizzazione**, Feltrinelli, Milano 1983.

MORIN E. (1982), **Scienza con coscienza**, Franco Angeli, Milano, 1984.

MUNKACSI M. (1983), Educational opportunities for severely/profoundly handicapped children, in **Mental Retardation Bull**, 9 (2-3), pp. 112-121.

MUSSEN P.H., CONGER J.J., KAGAN J. (1974), **Lo sviluppo del bambino e la personalità**, Zanichelli, Bologna, 1976.

NEWSON J. (1974), Toward a Theory of Infant Understanding, in **Bull. Br. Psychol. Soc.**, n. 27, pp. 251-257.

NEWSON J. (1977), La descrizione sistematica dell'interazione madre-bambino: un approccio intersoggettivo, in SCHAFFER H.R. (a cura di), **L'interazione madre-bambino: oltre la teoria dell'attaccamento**, Franco Angeli, Milano, 1984.

NICCOLO' A.M. (1985 a), Comprendere la famiglia: un'ipotesi interdisciplinare, in **Terapia familiare**, n. 19, pp. 45-53.

NICCOLO' A.M. (1985 b), Le emozioni del terapeuta nella relazione terapeutica ed in supervisione, in **La formazione relazionale**, a cura di Andolfi M., Piccone D., ITF, Roma.

NORDOFF P., ROBBINS C. (1965), **Musicoterapia per bambini handicappati**, Franco Angeli, Milano, 1982.

PAPOUSEK H., PAPOUSEK M. (1977), Cure materne e inizio dello sviluppo cognitivo: considerazioni psicobiologiche, in Shaffer H.R. (a cura di), **L'interazione madre-bambino oltre la teoria dell'attaccamento**, Franco Angeli, Milano, 1984.

PASCOLETTI C. (1984), Il dentro e il fuori: l'attenzione e il suo funzionamento nell'allievo con ritardo mentale, in **Handicap e disabilità di apprendimento**, febbraio 1984, pp. 17-23.

PELLEREY M. (1980), Il metodo della ricerca-azione di K. Lewin nei suoi più recenti sviluppi e applicazioni, in **Orientamenti Pedagogici**, pp. 449-463.

PIAGET J. (1937), **La nascita dell'intelligenza del fanciullo**, Giunti Barbera, Firenze, 1968.

PIATTI M. (a cura di) (1982), **Educazione musicale o Musicoterapia?**, quaderni di musica applicata, Pro-civitate Christiana, Assisi.

PLUTCHIK R. (1980), **Emotion: A psychoevolutionary synthesis**, Harper & Row, New York.

PONTALTI C., MENARINI R. (1985), Le matrici gruppali in psicoterapia familiare, in *Terapia Familiare*, n. 19, pp. 55-62.

PORENA B. (1979 a), **Musica Prima. La composizione musicale: uno strumento della pratica culturale di base nella scuola e nel territorio**, Altrarea, Treviso.

PORENA B. (1979 b), **Musica e cultura di base**, Comune di Modena, Dipartimento Cultura, Istruzione e Tempo libero, in collaborazione con il Centro di ricerca e di sperimentazione culturale "Musica in sabina", Modena.

PORENA B. (1981), **L'operatore culturale di base**, Centro di ricerca e sperimentazione metaculturale, Cantalupo in Sabina.

PORENA B., PAMINI S., CARDONE D. (1981), **La pratica culturale di base nella scuola e nel territorio**, Modena.

POURTOIS J;P. (1984), La ricerca-azione in pedagogia, in **Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa** (a cura di Becchi E., Vertecchi B.), Franco Angeli, Milano, pp. 134-155.

QUATROCCHI P. (1984), **Etica, scienza, complessità**, Franco Angeli, Milano.

RHEINGOLD H.L. (1961), The effect of environmental stimulation upon social and exploratory behaviour in the human infant, in Foss B.M. (ed.), *Determinans of Infant Behaviour*, vol. 1, Methuen, Londra.

RICCI C. (1981), Al di là della diade. La natura multidimensionale della comunicazione, in SELVINI PALAZZOLI M. et al., **Sul fronte dell'organizzazione**, Feltrinelli, Milano, pp 215-228.

RICHARDS M.P.M. (a cura di) (1974 a), **L'integrazione del bambino in un mondo sociale**, Franco Angeli, Milano, 1978.

RICHARDS M.P.M. (a cura di) (1974 b), I primi stadi della socializzazione, in **L'integrazione del bambino in un mondo sociale** (a cura di Richards M.P.M.), Franco Angeli, Milano, 1978, pp. 103-116.

- ROGERS C.R. (1961), **La terapia centrata sul cliente**, Martinelli, Firenze, 1970.
- ROGERS C.R. (1961), **I gruppi di incontro**, Astrolabio, Roma, 1976.
- ROLF I.P. (1977), **Rolfing: the integration of human structures**, Harper & row, New York.
- RONCATO S. (1982), **Apprendimento e memoria**, Il Mulino, Bologna.
- ROSSI MONTI M., VITALE S. (1980), **Dall'analisi esistenziale alla teoria dei sistemi**, Feltrinelli, Milano.
- ROSSI PRITONI L. (a cura di) (1980), **La formazione del musicoterapista**, Ponte Nuovo Ed., Bologna.
- RYLE G. (1966), **Dilemmi**, Ubaldini Editore, Roma, 1968.
- SCARDOVELLI M., BOZZO M.T., GAMBERINI L., VALLANA A., (a cura di) (1983), **Sperimentazione di Musicoterapia al Centro "D. Isola"**, ciclostilato non pubblicato contenente la relazione al Ministero della Pubblica Istruzione, depositato presso la Direzione didattica di Genova-Quarto 31°.
- SCARDOVELLI M.(1985), **La formazione del musicoterapeuta: premesse epistemologiche e cambiamento**, Edizioni Coop 77, Genova.
- SCHAFFER H.R. (1977), **I primi stadi dello sviluppo interattivo**, in Schaffer H.R. (a cura di), **L'interazione madre-bambino oltre la teoria dell'attaccamento**, Franco Angeli, Milano, 1984.
- SCHAFFER H.R. (1978), **Lo sviluppo della competenza interattiva nell'infanzia**, in PALMONARI A.; RICCI BITTI P.E. (a cura di), **Aspetti cognitivi della socializzazione in età evolutiva**, Il Mulino, Bologna, 1978, pp. 35-45.
- SCOTTI F. (1984), **Osservazione**, in **Quaderni di Psicoterapia infantile**, n. 11, Borla, Roma.
- SELVINI M. (a cura di) (1985), **Cronaca di una ricerca.L'evoluzione della terapia familiare nelle opere di Mara Selvini Palazzoli**, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- SELVINI PALAZZOLI M., BOSCOLO L., CECCHIN G., PRATA G., (1975), **Paradosso e controparadosso**, Feltrinelli, Milano.
- SELVINI PALAZZOLI M., CIRILLO S., D'ETTORRE L., GARBELLINI M., GHEZZI D., LERMA M., LUCCHINI L., MARTINO C., MAZZONI G., MAZZUCHELLI F., NICHELE M. (1976), **Il mago smagato**, Feltrinelli, Milano.

SELVINI PALAZZOLI M., ANOLLI L., DI BLASIO P., GIOSSI L., PISANO I., RICCI C., SACCHI M., UGAZIO V. (1981), **Sul fronte dell'organizzazione**, Feltrinelli, Milano.

SELVINI PALAZZOLI M., CIRILLO S., SELVINI M., SORRENTINO A.M.; (1985), L'individuo nel gioco, in **Terapia Familiare**, n. 19, pp. 65-73.

SERGI S., CAPIGATTI S., DEL PRETE A.M. (1982), **Il dolore del bambino**, Coop. Centro di documentazione Pistoia, Firenze.

SLUZKI C.E., BEAVIN J., TARNOPOLSKY A., VERON E., (1976), Squalifiche transazionali. ricerca sul doppio legame, in WATZLAWICK P., WEAKLAND J.H. (a cura di), **La prospettiva relazionale**, Astrolabio, Roma, 1978, pp. 214-235.

SONTAG E.W., DODD N., BUTTON J.E. (1977), The education and community support of severely handicapped people, in **Int.J. of Mental Health**, 6 (1), pp. 35-49.

SPALTRO E. (1980), Pratica di gruppo: il gruppo come speranza e il gruppo come paura, in TRENTINI G. (a cura di), **Manuale del colloquio e dell'intervista**, Mondadori, Milano.

STAINBACK W., STAINBACK S. (1982), Preparing regular class teachers for the integration of severely retarded students, in **Education & Training of the Mentally Retarded**, 17 (4), pp. 273-277.

STANISLAVSKIJ K.S. (1963), **Il lavoro dell'attore**, Laterza, Bari, 1983.

STEFANI G. (1977), **Insegnare la musica**, Guaraldi, Firenze.

STERN D.N., BEEBE B., JAFFE J., BENNETT S.L. (1977), Il mondo degli stimoli del bambino durante l'interazione sociale: una ricerca sui comportamenti del partner adulto con particolare riferimento alla ripetizione e ai modelli temporali, in SCHAFFER H.R. (a cura di), **L'interazione madre-bambino: oltre la teoria dell'attaccamento**, Franco angeli, Milano, 1984, pp.246-270.

SYLVESTER-BRADLEY B., TREVARTHEN C. (1977), "Baby talk" as an adaptation to the infant's communication, in Waterson N., Snow K. (eds.) **Development of communication: social and Pragmatic Factors in Language Acquisition**, Wiley, Londra.

THOMPSON R.A., LAMB M.E. (1983), Individual differences in dimension of socioemotional development in infancy, in Plutchik R., Kellerman H. (eds), **Emotion. Theory, Research and experience**, vol. 2, Academic Press, New York.

TREVARTHEN C. (1974), Conversation with a one-month-old, in **New Scientist** n. 62, pp. 230-235.

TREVARTHEN C. , HUBLEY P., SHEERAN L., (1975), Les activités innées du nourrisson, in **La recherche**, n. 6, pp. 447-458.

TREVARTHEN C. (1977), Analisi descrittiva del comportamento comunicativo dei bambini, in Schaffer H.R. (a cura di), **L'interazione madre-bambino oltre la teoria dell'attaccamento**, Franco Angeli, Milano, 1984.

TREVARTHEN C. (1979), Communication and cooperation in early infancy: description of primary intersubjectivity, in Bullowa M. (ed.). **Before speech: the beginning of interpersonal communication**, Cambridge Univ. Press., Cambridge.

TSUDA L. (1973), **La scuola della respirazione. Il non fare**, vol I, Sugarco, Como, 1979.

UGAZIO V. (1984), Prefazione all'edizione italiana: Oltre la teoria dell'attaccamento, in SCHAFFER H.R. (a cura di), **L'interazione madre-bambino: oltre la teoria dell'attaccamento**, Franco Angeli, Milano, 1984.

UGAZIO V. (1985), Oltre la scatola nera, in **Terapia familiare**, n. 19, pp. 75-82.

VERNY T.R. (1981), **Vita segreta prima della nascita**, Mondadori, Milano.

WATSON J.B. (1929), **Psychology from the standpoint of a behaviorist**, Lippincott, Philadelphia.

WATZLAWICK P., BEAVIN J.H., JAKSON D.D., (1967), **Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi**, Astrolabio, Roma, 1971.

WATZLAWICK P., WEAKLAND J.H., FISCH R. (1974), **Change: sulla formazione e la soluzione dei problemi**, Astrolabio, Roma, 1974.

WATZLAWICK P., WEAKLAND J.H. (a cura di) (1976), **La prospettiva relazionale**, Astrolabio, Roma, 1978.

WERNER H., WAPNER S. (1952), Toward a general theory of perception, in **Psychol. Rev.**, 59, pp.324-338.

WHITE M.L. (1967), An experimental approach to the effects of experience on early human behaviour, in Hall J.P. (ed.), **Minnesota Symposia on Child Psychology**, vol. 1, Minneapolis, University of Minnesota Press.

WOLF P.H. (1967), The role of biological rhythms in early psychological development, in **Bullettin Menninger Clinic**, n. 31, pp. 197-218.

YARROW L.J. (1979), Emotional Development, in **American Psychologist**, n. 34, pp. 951-957.

ZENTALL S.S., ZENTALL T.R. (1983), Optimal Stimulation: A model of Disordered Activity and Performance in Normal and Deviant Children, in **Psychological Bull.**, 3, pp. 446-471.