

MUSICA E HANDICAP: OLTRE LA TERAPIA

Mario Piatti

Handicap + musica = musicoterapia?

Capita spesso di pensare che una determinata realtà, congiunta all'handicap, assuma di per sé valore terapeutico. Per cui si viene a stabilire quasi un'associazione inevitabile: gioco + handicap = ludoterapia; lavoro + handicap = ergoterapia; equitazione + handicap = ippoterapia; musica + handicap = musicoterapia; e così via.

Io credo che questo modo di vedere e di considerare le cose sia estremamente riduttivo, se non, talvolta, deleterio.

Nell'equivoco di considerare la musica + handicap = musicoterapia sembrano essere incorsi anche gli estensori finali del testo dei programmi per la scuola elementare (DPR. 104 del 12.2.1985). le ultime righe del programma di «Educazione al suono e alla musica» affermano: «Nell'ambito delle attività di educazione al suono e alla musica è da tener presente il valore che possono assumere eventuali interventi specialistici di musicoterapia rivolti a soggetti in situazione di handicap».

Se da un lato non si capisce, nemmeno dal

contesto, se questi interventi dovranno essere compito della scuola o di altre strutture, dall'altro, il fatto di accennare solo qui ai soggetti in situazione di handicap può far pensare che, per loro, le «attività musicali» si debbano trasformare in terapia. Non si vede perché, allora, non si sia sentita la necessità di fare affermazioni analoghe nell'ambito dell'educazione motoria e dell'educazione linguistica, ecc.

In parte l'equivoco può essere superato collegando queste righe al testo della II Parte della Premessa Generale che esplicita il quadro metodologico per le attività rivolte ad «alunni in difficoltà di apprendimento ed integrazione di soggetti portatori di handicap» (tale testo può essere utilmente completato con le indicazioni della Circolare Ministeriale n. 250 del 3.9.1985, dedicata appunto all'integrazione e al sostegno. Indicazioni interessanti si trovano anche nei nuovi orientamenti per la scuola dell'infanzia, mentre si aprono prospettive per l'accesso degli handicappati nella scuola superiore).

Nella Premessa dei programmi della scuola elementare si afferma: «Il processo di integrazione di alunni portatori di handicap, soprattutto se gravi, esige non tanto una "certificazione medica", quanto la possibilità per la scuola di affrontare il processo educativo-didattico, sulla base di una "diagnosi funzionale" predisposta dai servizi specialistici. La diagnosi funzionale deve porre in evidenza le principali aree di potenzialità e di carenza presenti nella fase di sviluppo osservata, cosicché gli interventi da attivare nel quadro della programmazione educativo-didattica, di competenza dei docenti, siano i più idonei a corrispondere ai bisogni e alle potenzialità del singolo soggetto; tali interventi devono mirare a promuovere il massimo di autonomia, di acquisizione di competenze e abilità espressive e comunicative e, fin dove è possibile, il possesso di basilari strumenti linguistici e matematici».

«Promuovere il massimo di autonomia, di acquisizione di competenze e abilità espressive e comunicative»: come tradurre questa finalità educativa di obiettivi adeguati all'«agire musicale» dell'handicappato? (NB. Tali considerazioni valgono non solo per la scuola, ma anche per altre strutture socio-educative). In sostanza: quale formazione musicale per l'handicappato, in relazione alle sue potenzialità e alla diversificazione dei vari deficit (sensoriali, motori, emotivi, psichici)?

Prima di dare qualche indicazione, vorrei fermarmi un attimo ancora sul rapporto edu-



cazione-terapia, ribadendo che coinvolgere l'handicappato in attività musicali (fruizione e/ produzione) non è, di per sé, fare musicoterapia. L'azione terapeutica prevede criteri e metodologie proprie (lascio ai terapeuti il compito di esplicitarle). In ogni caso, se lo scopo della terapia non è in primo luogo la formazione e lo sviluppo di capacità, di comportamenti, di conoscenze, il contesto terapeutico potrà esigere contenuti musicali, strumenti, attrezzature, repertori diversi da quelli dell'educazione. In questo senso diventa indispensabile esplicitare con sempre maggior chiarezza i propri obiettivi, in campo terapeutico come in campo educativo.

Facendo questo discorso voglio portare l'attenzione sul fatto che tali separazioni (educazione vs terapia) sono funzionali soprattutto a chiarimenti teorici. Occorre poi stabilire quale relazione tra terapia e educazione. Non voglio proporre in termini assoluti una separazione tra terapia e educazione che poi l'handicappato sarebbe costretto a vivere sulla propria pelle, quanto piuttosto individuare i compiti specifici di ciascuna struttura operativa (educativa-formativa: la scuola e le strutture socio-educative extrascolastiche; terapeutica e socio-assistenziale: le USSL e i servizi del territorio) per poi trovare punti di contatto, di informazione, di scambio, affinché l'handicappato possa usufruire in modo globale e unitario dei servizi di cui ha diritto.

La propria identità musicale

Io ritengo che sia pensabile e possibile un progetto educativo per gli handicappati anche con/alla/attraverso la musica. Ogni handicappato svilupperà la propria competenza musicale nella misura in cui si riuscirà a partire dalle sue parti sane, dalle sue potenzialità, dai suoi bisogni, dalle sue motivazioni, e non da una teoria musicale pre-costituita, da discipline accademiche formalizzate (anche «musicoterapia» potrebbe diventare una di queste...), da modelli di

comportamento musicale ritenuti «normali». Per far questo occorre concepire l'educazione (musicale) primariamente come incontro-integrazione-sviluppo di identità, più che non come apprendimento (con metodi più o meno aggiornati) di contenuti disciplinari e di abilità (musicali). In una parola, si tratta di porre al centro della nostra attenzione non tanto la «Musica», ma la relazione «Uomo-Musica», relazione non vista in una dimensione astratta, teorica, basata su «essenze» inesistenti, ma colta nella sua concretezza fenomenologica, nella sua storicità quotidiana. Ovviamente questo discorso si applica anche all'educazione musicale dei cosiddetti «normodotati»: è significativo il fatto che certe considerazioni nate e sviluppatesi in modo più consistente nel campo della musicoterapia stiano investendo e contaminando anche il campo dell'educazione e della didattica musicale.

Educazione (musicale) come incontro-integrazione-sviluppo di identità (musicali): occorre innanzitutto una presa di coscienza, un atto di consapevolezza della propria identità. Quali possono essere gli elementi da prendere in considerazione? Ne dico alcuni che, personalmente, ritengo più significativi.

a) Il primo lo potremmo denominare «imprinting originario». Gli studi e le ricerche nel campo della psicoanalisi, della musicoterapia, della psicologia della musica sono concordi nel ritenere che ciascuno di noi, fin da alcuni mesi prima della nascita, è immerso in un mondo di suoni e di ritmi che ci «condizionano» positivamente o negativamente. Le esperienze primarie nel campo sonoro-musicale sono di fondamentale importanza e hanno incidenza non solo nella formazione del senso ritmico o musicale in genere, ma anche per lo sviluppo del linguaggio e per tutte le capacità di relazione e comunicazione. Da qui la necessità, sul piano educativo, da un lato, di conoscere le esperienze avute dai soggetti fin dalla prima infanzia, dall'altro di cominciare a pensare con serietà a una educazione musicale «familiare» e nell'asilo nido. La prassi di una anamnesi relativa al mondo sonoro-musicale prenatale e neonatale, presente in alcune pratiche musicoterapeutiche, potrebbe essere utilmente adattata e adottata anche in campo educativo.

b) Il secondo elemento è costituito dal cosiddetto «vissuto». Si tratta di conoscere e di dare la dovuta importanza alle esperienze che ciascuno ha fatto nel campo sonoro-musicale, ai sensi e ai significati elaborati attorno a tali esperienze, ai gusti che ci sia-

mo formati e che abbiamo cambiato nel corso della vita. Ognuno di noi, anche l'handicappato, ha le proprie «passioni» musicali: esprimiamole, cerchiamo di capire perché e come sono nate, verifichiamo convergenze e divergenze. Cerchiamo di individuare ciò che è frutto di scelte autonome e ciò che invece è conseguenza di condizionamenti e stereotipi (non necessariamente della cultura di massa; esistono stereotipi anche nell'«alta» cultura musicale). Il vissuto personale si innesta quindi in un vissuto di gruppo, in un vissuto culturale sul quale è importante che operatori educatori e insegnanti svolgano un attento lavoro di analisi e di valutazione.

c) Come terzo elemento possiamo indicare i valori che attribuiamo alla musica (all'esperienza di fruizione e/o produzione come pure ai diversi prodotti musicali) e a quelli che ricaviamo dal mondo musicale (la musica la fanno solo i dotati – una piccola parentesi: avete mai sentito dire di un handicappato ammesso a studiare in un conservatorio di musica? per fortuna esperienze positive cominciano ad esserci in scuole di musica private –, capire la musica è una cosa difficile, la musica è un divertimento, il mondo della musica è il mondo dell'arte e agli artisti tutto è concesso, ecc. ecc.). Quale identità vi riconoscete in merito a questo elemento? Come individuare nei discorsi e/o nei comportamenti degli handicappati i valori attribuiti e/o ricavati dalla musica?

Ecco un punto su cui personalmente, mi dichiaro ignorante.

d) Un ultimo elemento (ma chiunque, se ritiene, può individuarne altri) è costituito dalle abilità e dalle conoscenze in campo musicale acquisite non solo e non tanto attraverso percorsi didattici scolastici, ma anche, e talvolta soltanto, dalle occasioni della quotidianità. Anche il bambino handicappato che non sa esprimersi verbalmente, sa e sa fare molte cose. Spesso siamo noi a non permettergli di farle o a non capire, con i nostri codici, che cosa ci dice e che cosa esprime, oppure non riusciamo a inquadrare ciò che fa negli schemi didattici che abbiamo elaborato sulla base di una cultura musicale più attenta alla perfezione formale che ai bisogni e ai desideri della relazione educativa.

Didattica dell'occasionalità

Se concepiamo l'educazione come incontro-integrazione-sviluppo di identità, è necessario adeguare la nostra didattica a tali presupposti. In una parola si tratta di passare

da una didattica centrata sui contenuti da apprendere (e da insegnare) a una didattica centrata su situazioni, esperienze, eventi che risultino significativi, condivisi, automotivati. Situazioni, esperienze eventi che non siano pura rappresentazione di qualcosa di là da venire (la scuola come preparazione alla vita!) ma che siano realtà presente, con un senso, un valore per l'oggi; situazioni, esperienze, eventi legati alle vicende del proprio spazio vitale che oggi spesso, in tempo reale, si trova ad avere per confini e orizzonti il mondo.

«Didattica dell'occasionalità» è una denominazione che indica ovviamente solo il punto di partenza (le occasioni della vita quotidiana e dei vissuti personali) sui quali elaborare i progetti educativi. Non c'è qui modo di approfondire questo aspetto. Ma non vorrei che si fraintendesse (forse si potrebbe trovare una terminologia più adeguata, ma per ora uso questa).

Possiamo dire che una didattica di questo tipo è più attenta al come e al perché si apprende, che non al cosa e al quanto. Una didattica centrata sul piacere condiviso, sullo sviluppo – anche se a livelli diversi – di tutti coloro che partecipano all'esperienza educativa, insegnante o operatore compreso, sulla crescita delle capacità di cooperazione nell'accettazione delle diversità e nella integrazione delle differenze.

Volendo schematizzare il discorso, potremmo delineare due diverse identità didattiche.

a) Didattica disciplinare (cosa/quanto/contenuti): 1) relazione unidirezionale del rapporto educativo, eteromodellante; 2) incontro di idee; 3) omogeneizzazione; 4) apprendere dalle discipline; 5) settorialità.

b) Didattica dell'occasionalità (come/perché/situazioni): 1) relazione bidirezionale, automodellantesi; 2) incontro di vissuti (valori, sensi, emozioni, sentimenti); 3) valorizzazione delle diversità; 4) apprendere dall'esperienza; 5) globalità e interdisciplinarietà.

Nel nostro caso specifico si dovrebbero dunque fondare le situazioni di apprendimento su motivazioni e bisogni che emergono dalla quotidianità della vita dell'handicappato, ma che nello stesso tempo proiettino la mente, il corpo, gli affetti dell'handicappato oltre il quotidiano, attraverso esperienze sempre più complesse e articolate anche sul piano espressivo, in modo da fornire all'handicappato situazioni sempre più stimolanti e innovative, non avendo paura di chiedergli prestazioni che vadano oltre ai (presunti) limiti delle sue capacità.

In questo senso mi sembra si possono interpretare le parole dei programmi della



scuola elementare: «In ogni caso l'obiettivo dell'apprendimento non può mai essere disatteso e tanto meno sostituito da una semplice socializzazione "in presenza", perché il processo di socializzazione è in larga misura una questione di apprendimento, e perché la mancanza di corretti interventi di formazione dello sviluppo potrebbe produrre ulteriori forme di emarginazione».

Non è possibile, in questa sede, entrare nel merito nel dettaglio di come organizzare attività musicali funzionali a progetti educativi individualizzati. Nel corso di questo seminario di studi verranno proposte, da altri, alcune esperienze di lavoro. In ogni caso, le indicazioni sopra espresse in merito alla identità, possono essere considerate anche come prime indicazioni di metodo.

Mi limito pertanto, avviandomi alla conclusione, a richiamare alcuni punti base ai quali far riferimento:

1. il rapporto musica/handicap, o meglio, il rapporto tra i soggetti che sono in situazioni di deficit o di handicap e gli eventi sonoro/musicali (sia che vengano fruiti, sia che vengano prodotti), non deve, non può essere necessariamente e in ogni caso un rapporto terapeutico (preventivo, riabilitativo, psicoterapeutico). I soggetti in situazioni di deficit/handicap hanno diritto di vivere e sperimentare situazioni di educazione/ formazione con/attraverso/intorno/in mezzo/ per mezzo... della musica. Pertanto ogni progetto educativo deve sviluppare al massimo le capacità di pensiero e di azione, sia nel campo della comunicazione come in quello dell'espressione, di chi si trova in situazioni di deficit/handicap. Niente esclude che l'azione educativa abbia anche effetti terapeutici. Ma questo è un altro problema.

2. Ogni situazione educativa va in qualche modo programmata e progettata. Chi intende stabilire una relazione educativa in modo intenzionale e in contesti istituzionali, deve essere in grado di esplicitare motivazioni, obiettivi, percorsi, metodi e tecniche che intende perseguire e usare. Mancando questa esplicitazione si corre il rischio di agire unicamente in base a proprie istintualità che spesso fanno di stereotipo, di spontaneismo, di ripetizione involutiva, di stasi re-

gressiva.

Ogni atto educativo è (dovrebbe essere) in qualche modo innovativo, e favorisce (dovrebbe favorire) l'evoluzione della persona verso i livelli massimi da lei raggiungibili nel campo della autonomia, della conoscenza, della comunicazione, dell'espressione.

Dire che ogni situazione educativa va programmata e progettata, non vuol dire racchiuderla in gabbie rigide. Uno dei presupposti metodologici della programmazione e della progettazione nel campo educativo, è proprio quello della flessibilità e della adattabilità alle concrete persone e alle concrete situazioni.

Gli obiettivi sono mete finali. I sentieri da percorrere per giungere alla meta possono essere innumerevoli. Una corretta programmazione sa individuare non solo i sentieri più adeguati a ciascuno, ma anche tempi e attrezzature più idonee per la marcia di avvicinamento alla meta.

3. I quadri teorici di riferimento per una educazione musicale innovativa (dentro e fuori la scuola, nelle strutture del tempo libero, nei centri di assistenza, ecc.) non

possono essere differenziati: non è accettabile una teoria dell'educazione musicale per il «normale» e una per l'«handicappato». I quadri generali di riferimento devono essere comuni. Sarà sugli aspetti metodologici, e ancor più su quelli didattici che i percorsi, i mezzi, gli strumenti i materiali si potranno adattare alle singole persone e alle singole circostanze. Ma questo è un criterio che vale anche per i normodotati. È la persona, nella sua concretezza, al centro delle situazioni di formazione e di apprendimento.

4. Da ultimo (in realtà questo dovrebbe essere il primo punto), se per chi si occupa di educazione musicale l'handicappato diventa un «problema», un «intoppo» al regolare svolgimento di programmi ministeriali, un «freno» per gli altri che «devono andare avanti», e l'unica soluzione che si trova è quella di affidare il «caso» al provvidenziale insegnante di sostegno o all'esperto musicoterapeuta, vuol dire che c'è qualcosa che non funziona: o nella testa del presunto «educatore», o nell'organizzazione e nella gestione istituzionale. E questa, purtroppo, sa tanto di «solita musica».

TRA DIFFICILE E IMPOSSIBILE

Esperienze educative in ambito extrascolastico

Franco Moretti

In molti casi viene dedicata un'ora di lezione alla felice opportunità di aver organizzato un Convegno sulla Musica di una «Scuola di Musica» attivata che si era da una parte, e di cui si è tenuto conto e di cui si è tenuto conto e di cui si è tenuto conto...
In un certo senso si può dire che si è tenuto conto di un certo numero di persone, e di cui si è tenuto conto di un certo numero di persone, e di cui si è tenuto conto di un certo numero di persone...
In un certo senso si può dire che si è tenuto conto di un certo numero di persone, e di cui si è tenuto conto di un certo numero di persone, e di cui si è tenuto conto di un certo numero di persone...
In un certo senso si può dire che si è tenuto conto di un certo numero di persone, e di cui si è tenuto conto di un certo numero di persone, e di cui si è tenuto conto di un certo numero di persone...

...che si è tenuto conto di un certo numero di persone, e di cui si è tenuto conto di un certo numero di persone, e di cui si è tenuto conto di un certo numero di persone...
In un certo senso si può dire che si è tenuto conto di un certo numero di persone, e di cui si è tenuto conto di un certo numero di persone, e di cui si è tenuto conto di un certo numero di persone...
In un certo senso si può dire che si è tenuto conto di un certo numero di persone, e di cui si è tenuto conto di un certo numero di persone, e di cui si è tenuto conto di un certo numero di persone...
In un certo senso si può dire che si è tenuto conto di un certo numero di persone, e di cui si è tenuto conto di un certo numero di persone, e di cui si è tenuto conto di un certo numero di persone...