

mento è consigliabile utilizzare: oggetti concreti per supportare le parole, immagini, disegni, parole scritte, schemi per spiegare regole di giochi o sequenze di azioni, gesti (come il pointing), comportamenti da imitare (anziché spiegare un'azione è più utile farla vedere e chiedere di essere imitati), mimica facciale per supportare la comunicazione di emozioni, di cui va prima insegnato il riconoscimento e il significato.

Un altro punto di forza è rappresentato dalla capacità di seguire una routine: le persone con autismo amano le routine perché sono prevedibili e favoriscono un minor uso delle parole.

Altri punti di forza dell'apprendimento del bambino con diagnosi di autismo sono la capacità di cogliere i dettagli e la precisione.

Questi punti di forza possono essere sfruttati per migliorare l'apprendimento, attraverso la creazione di routine per strutturare il tempo, l'organizzazione di materiali e ambienti per suddividere gli spazi. L'uso di aiuti visivi per spiegare e anticipare quello che si andrà a fare. Tuttavia bisogna fare sempre attenzione che le abitudini non diventino così rigide da causare un'eccessiva resistenza al cambiamento qualora intervengano imprevisti e si rendesse necessario essere flessibili e modificare il programma. Non si deve dimenticare che ogni cambiamento porta confusione e paura che la persona con autismo manifesta con "comportamenti problema" oppure con sintomi di ansia e depressione (Schopler, 1998).

## 2. Musica e autismo. Il Relational Singing Model nell'attività di gruppo

di Cristina Meini

### 1. Arte e relazione affettiva: una *liaison naturelle*

Muovendo alla ricerca delle origini della nostra attrazione per l'arte, Ellen Dissanayake (2015) invita a guardare alla relazione che spontaneamente intercorre tra un *caregiver*<sup>1</sup> e un bambino, ovvero un animale la cui sopravvivenza dipende completamente dalla cura altrui per un periodo straordinariamente lungo. Dissanayake ritiene che la propensione alla cura genitoriale e, corripettivamente, la ricerca di protezione da parte del bambino, siano espressione del funzionamento di un sistema motivazionale innato, con ciò allineandosi alla tradizione che ha nella teoria dell'attaccamento (Bowlby, 1989) la sua formulazione più compiuta. Pur con varianti culturali anche significative (Hrdy, 2009), è quindi per natura che l'adulto accudisce un bambino, riconoscendolo bisognoso di aiuto; corripettivamente, è un istinto naturale del bambino richiedere protezione a chi avverte come capace di proteggerlo.

Una delle manifestazioni più tipiche della relazione di attaccamento-accudimento è la *protoconversazione* (Trevarthen, 1979; Stern, 1987). Numerose osservazioni microanalitiche<sup>2</sup> individuano con chiarezza nello scambio protoconversazionale una struttura ricorrente, che possiamo illustrare esaminando un caso esemplare. A una manifestazione vitale del bambino – supponiamo si tratti di un vocalizzo – l'adulto risponde non già facendo un'eco perfetta, ma emettendo un vocalizzo coerente (nel tono, nel

1. Si preferisce usare il termine "caregiver" per evitare ogni specificazione sul genere del genitore e per includere qualsiasi figura adulta che si occupi con affetto del bambino.

2. In uso da diverse decadi nell'ambito dell'*Infant Research*, la tecnica della microanalisi prevede l'osservazione rigorosa e standardizzata di ogni frammento videoregistrato, i cui contenuti vengono ricondotti a una dimensione quantitativa suscettibile di analisi statistica.

contorno melodico, nel ritmo – ovvero in dimensioni, notiamo sin d'ora, paradigmaticamente musicali), oppure esibendo un altro tipo di comportamento (un sorriso, un tocco, un movimento o altro ancora) coerente per intensità e modalità con l'espressione infantile. Significativamente, al pari di uno scambio tra adulti, la protoconversazione è composta da una breve fase preliminare, da una sezione centrale più lunga e, infine, da una breve chiusura. Un ciclo comunicativo (Greenspan, Wieder, 2007) che si apre, si svolge e si chiude per lasciare il turno all'altro.

I segnali multimodali che vengono scambiati in questo contesto relazionale sono privi di contenuto simbolico, ma sono caratterizzati da una *forma saliente*, spesso esagerata, che nel suo svolgimento temporale veicola informazioni relative a stati emotivi e ad altri stati mentali-desideri e altri stati volitivi, ma anche pensieri. Nei mesi successivi, quando la dimensione simbolico-linguistica assume peso maggiore fino diventare *parenthèse* (la lingua semplificata, ben scandita e dotata di altri elementi caratteristici con cui il caregiver si rivolge al bambino) e poi vera e propria lingua, la struttura formale del messaggio conserva una funzione certamente non secondaria rispetto al contenuto.

Uno dei maggiori studiosi della protoconversazione, Daniel Stern (1987, 2011), ha introdotto a proposito di questi segnali multimodali il concetto di *forma vitale*. Le forme vitali veicolano informazioni attraverso cinque dimensioni che, non possiamo non osservare, hanno paradigmaticamente un carattere musicale: movimento, tempo, spazio, forma e direzione/dinamicità. Fatto non meno significativo, nel fornire esempi di forme vitali Stern utilizza termini tipici dell'agogica musicale<sup>3</sup>: *crecendo*, *diminuendo*, *staccato*, *legato*, *vibrato* ecc.

Lo scambio protoconversazionale tende a generare intenso piacere e gratificazione reciproci, riducendo lo stress (o, al contrario, provocandolo laddove intervengano disturbi gravi della comunicazione, si veda Murray, Trevarthen, 1985; Murray, 2015), rinforzando i legami affettivi e promuovendo la formazione del senso di sé (Fonagy *et al.*, 2005; Marraffa, Meini, 2016). È proprio su questo marcato carattere edonico che si innesta, secondo Disanayake, il rapporto con la dimensione estetica e in particolare con la fruizione e la produzione artistiche, anch'esse attività dal carattere positivamente ansiolitico, gratificante e affiliativo<sup>4</sup>.

Ricostruendo a ritroso un ipotetico percorso evolutivistico, si può supporre che la relazione protoconversazionale, originariamente espressio-

3. In ambito musicale si parla di *agogica* per indicare i diversi andamenti di un brano. Concretamente, si tratta delle indicazioni di tempo segnate all'inizio della partitura.

4. Un discorso a parte andrebbe fatto, naturalmente, per l'arte concettuale e più in generale per l'arte che veicola contenuti disturbanti.

ne del funzionamento di un sistema innato selezionato per la sua funzione protettiva a tutela del piccolo, abbia a un certo punto trascorso il suo ambito naturale per divenire ritualizzata, costituendosi spontaneamente in un insieme di gesti simbolici, esagerati e stereotipati – potenzialmente, quando non effettivamente, artistici – volti ad attrarre l'attenzione e a creare sorpresa. Per definire questo processo Disanayake ha coniato il termine *artifiction*<sup>5</sup>.

In questa prospettiva, che traccia una linea diretta e naturale tra il piacere e la capacità di catturare l'attenzione propri della protoconversazione e dell'arte, non sorprenderà che già nella relazione tra bambino e caregiver siano ravvisabili le strategie su cui, secondo Disanayake, si fonda lo straordinario potere attrattivo dell'arte. Si tratta della *formalizzazione* (che comprende processi come l'*organizzazione*, la *schematizzazione* e la *semplificazione* del materiale), della *ripetizione*, dell'*esagerazione*, dell'*elaborazione* e, talvolta, della *manipolazione* delle *attese* del fruitore (con la conseguente sorpresa) (Disanayake, 2015).

Se il quadro fin qui delineato vale per ogni tipo di espressione artistica, la musica pare collocarsi in una posizione davvero speciale. Essa è infatti per eccellenza l'arte della *ripetizione* (Huron, 2006), è altamente *strutturata* nelle sue forme (Kivy, 2007) e capace di *manipolare* le *attese* del fruitore (Meyer, 1956). Non meno importante, nel suo svolgersi temporale, la musica esibisce un *contorno* che, secondo quanto messo in evidenza dallo stesso Stern, veicola *forme vitali* in analogia proprio con le forme dello scambio comunicativo tra caregiver e bambino. Come sostengono Malloch e Trevarthen facendo a loro volta riferimento al pensiero di Daniel Stern, "La musica e la danza, con la loro progressione dalla regolarità e prevedibilità verso la novità e la sorpresa e il suo ritorno all'indietro, possono fornire un ambiente sicuro e stimolante (*safe and supportive*)" (2009, p. 6). Ambiente sicuro e stimolante come quello della protoconversazione, appunto.

È chiaro che la strada per un impiego in qualche misura terapeutico della musica viene aperta del tutto naturalmente<sup>6</sup>. La pratica artistica – ma

5. Recenti ricerche nell'ambito della psicologia dello sviluppo evidenziano come già negli scambi relazionali tra caregiver e bambino il primo tenda spontaneamente a mettere in atto manifestazioni che attraggono e dirigono l'attenzione, mentre il secondo è precocemente in grado di cogliere la pertinenza dell'informazione. Per citare un esempio ricorrente, l'adulto guarda negli occhi il bambino e, una volta catturato lo sguardo, si volge altrove, mentre il bambino, accortosi della pertinenza e del significato referenziale dell'informazione, volgendo il capo nella direzione indicata trova ciò che il caregiver intendeva mostrargli attraverso una sorta di discorso senza parole (Cshibra, Gergely, 2009). Ancor più di quanto l'autrice non sostenga, la ritualizzazione culturale da cui l'arte prenderebbe origine potrebbe quindi radicarsi in una *pedagogia naturale* così fortemente connotata alla specie umana.

6. Altri autori interessati all'origine della musica, intesa come pratica e fruizione, hanno proposto teorie alternative, che vedono nella dimensione ritmico-affiliativa la chiave del

d'ora in poi parleremo solo di musica – fornisce un ambiente sicuro, stimolante, aggregante ed evocativo di una situazione protoconversazionale. Consente quindi di costituire uno spazio di intervento piacevole nel quale promuovere competenze emotive, cognitive e metacognitive utilizzando strategie (esperienziali, simboliche, linguistiche ecc.) adeguate al profilo delle persone coinvolte.

## 2. Musica e autismo

Si potrebbe a giusto titolo obiettare che in presenza di un disturbo dello spettro autistico (ASD) il quadro si complica significativamente e che, pertanto, ogni espressione di ottimismo-risulti fuori luogo. Le persone con ASD hanno, come tutti, bisogni affettivi e relazionali, ma raramente mostrano iniziativa autonoma nell'ambito della protoconversazione. In molti casi possono venire coinvolte, ma faticheranno a “stare nella conversazione” con autonomia e capacità di iniziativa. Altre decisamente rifuggono, nell'infanzia come nella vita adulta, ogni relazione interpersonale espressa in modo troppo fisico<sup>7</sup>, perlomeno se a essere coinvolte sono persone non strettamente familiari. Non sarà quindi possibile partire dalla “naturalità” dello scambio relazionale per iniziare un percorso.

Eppure sono persuasa che sia non solo possibile, ma anche auspicabile raccogliere la sfida. La musica è infatti una forma espressiva che, nel rispetto delle peculiarità sensoriali individuali, risulta spesso gradita alle persone con autismo, che non di rado manifestano sorprendenti capacità non solo di ascolto e di esecuzione in ambito strumentale (Heaton, 2003, 2005), ma anche di riconoscimento delle emozioni espresse attraverso di essa (Heaton, Hermelin, Pring, 1999).

L'obiettivo è dunque quello di trasporre tali abilità al mondo sociale, migliorando così le capacità attentive, comunicative e di riconoscimento emotivo in un ambito che per queste persone è altamente problematico. Non si tratta unicamente di ascoltare musica perché fa stare bene, ma di sfruttare le peculiarità di una forma artistica “dialogante” e al contempo “incorporea”. In altri termini, la musica si connota come una fonte di piacere ricca di potenzialità pedagogiche, capace di stimolare competenze sociali, comunicative e di espressione affettiva senza introdurre tutto il “peso” della corporeità. Come vedremo, anche a questo scopo è fondamentale che l'attività sia largamente incentrata sulla musica dal vivo, espresso-

successo (Milten, 2007). Ritengo che i due approcci non siano in reale tensione, ma che entrambe le spiegazioni possano contribuire a una migliore comprensione del fenomeno.

7. Celebre è l'esempio della macchina per le coccole ideata da Temple Grandin (2006).

ne visibile di un corpo che fa esperienze e le trasmette, in particolare attraverso la voce. Chi vi partecipa sarà libero di farsi coinvolgere direttamente o di restare almeno provvisoriamente spettatore. Invece di un contatto fisico spesso difficile da tollerare, saranno il risuonare della voce propria o altrui, o la vibrazione prodotta da uno strumento, a dare la conferma di stare dentro la relazione.

In anni recenti sono stati proposti numerosi e interessanti modelli di intervento di quella che, volendoci differenziare da un termine almeno in Italia troppo legato a una particolare prospettiva (Benzon, 1998), chiameremo “terapia con la musica” e non già “musicoterapia”. Le conoscenze acquisite nell'ambito delle neuroscienze hanno significativamente contribuito a creare fondamenta epistemologiche solide per approcci originali e promettenti, come il modello SAME (Shared Affective Motion Experience, Overy, Molnar-Szakacs, 2009; Molnar-Szakacs, Green, Overy, 2012). Nell'indagare i fondamenti del potere sincronizzante e aggregante della musica, Overy e Molnar-Szakacs osservano come l'attivazione premotora prodotta dal mero ascolto (Bengtsson *et al.*, 2009; Koelsch *et al.*, 2006) venga significativamente potenziata nel contesto di attività d'insieme, nella quale confuisce, sommandosi, anche l'attivazione indotta dal movimento reale e spontaneamente sincronizzato (Kürschner, Tomasello, 2009). Nel modello SAME si suppone poi che il collegamento tra il sistema specchio, responsabile della natura motoria della percezione, con le regioni cerebrali deputate all'esperienza emotiva e segnatamente con l'insula, fondi la reazione empatica che tanto caratterizza l'ascolto e l'attività musicale e che deve fondare anche l'intervento terapeutico.

Oltre al necessario interesse per il dato scientifico, il modello SAME è emblematico (Overy, Turner, 2009) per una seconda ragione. Come la maggior parte delle proposte recenti, infatti, concentra l'attenzione sulla dimensione ritmica della musica, considerata centrale per stimolare il senso di affiliazione. Questa attenzione è tuttavia andata a scapito, a mio avviso impropriamente, della dimensione melodica, che invece è al centro dell'attenzione in una diversa proposta di intervento sviluppata a stretto contatto con il modello DIR/Floortime (Guiot, Meini, Sindelar, 2012).

## 3. Il modello DIR/Floortime e il laboratorio musicale

Creato da Stanley Greenspan e Serena Wieder (2006), il modello DIR propone un metodo di intervento per favorire lo sviluppo delle potenzialità comunicative. Si tratta di un modello dalla portata generale, ma particolarmente attento ai bambini con ASD, attento allo sviluppo (D, dall'inglese *Development*), alle differenze individuali (I) nel modo in cui le informa-

zioni vengono accolte ed elaborate, e alle relazioni (R) emotive significative, intese come promotrici di sviluppo e di apprendimento autentici.

Il modello DIR parte da un'attenta osservazione dell'interesse naturale del bambino, delle sue motivazioni e del suo peculiare modo di interagire con l'esterno, nella persuasione che solo adeguandosi a tali caratteristiche idiosincratiche si può riuscire a entrare nel suo mondo, promuovendo la condivisione dell'esperienza e della conoscenza. Un bambino coinvolto in un'attività che incontra i suoi interessi è, infatti, meno isolato e può cominciare a comunicare, assumendo un comportamento meno rigido, più flessibile e intenzionale, incorporando sempre più informazioni sul mondo e migliorando le prestazioni cognitive.

Nell'ambito del modello DIR, il *Flooring* è una tecnica d'intervento che, tentando di risvegliare il desiderio di comunicazione del bambino, entra nel suo vissuto senza pretendere reciprocità ma introducendo progressivamente sfide che lo portino alla condivisione e al potenziamento delle abilità. Il *Flooring* vede quindi nei sintomi non solo l'aspetto deficitario, ma anche un'opportunità per l'interazione.

L'intervento musicale applicato al modello DIR è stato descritto nel libro *Autismo e Musica* (Guiot, Meini, Sindelar, 2012). In tale occasione, una psicologa esperta nel modello DIR, un musicista esperto di canto e io stessa, filosofa della mente con attenzione alle scienze cognitive, abbiamo descritto le linee essenziali di un modello di intervento, affiancando l'analisi teorica al resoconto di attività concrete realizzate in scuole dell'infanzia e primarie.

In perfetta consonanza con i dati scientifici sopra considerati, la profonda convinzione del carattere aggregante della musica ci ha portato a strutturare un'attività di gruppo nella quale il bambino con ASD si trova a contatto con alcuni suoi pari. Nel clima cooperativo creato dalla musica, la condivisione attenta e la realizzazione di cicli comunicativi sono emersi spontaneamente. Seguendo uno dei principi cardine del *Flooring*, durante l'attività d'insieme i bambini venivano invitati a cogliere i piccoli segnali comunicativi del loro compagno più fragile, trasformandoli in elementi condivisi e parti di uno scambio comunicativo. Tra i molti episodi meritevoli di menzione voglio ricordare il caso di Esteban, che, notando un compagno che si era messo "a quattro zampe", gli scivolò sotto, divertendosi ma interrompendo un'attività comune con un atto potenzialmente in grado di generare distrazione. I compagni, tuttavia, hanno saputo cogliere la (non scontata) attenzione dell'amico nei loro confronti e dare un significato a quello che, intenzionale o no, era di fatto un suggerimento. Mettendosi fianco a fianco a quattro zampe, formarono infatti una galleria e iniziarono a cantare una diversa canzone (*Ecco che passa la bella pecorina*) che prevedeva proprio un passaggio sotto un ponte di braccia, ma che sarebbe sta-

ta proposta in un momento successivo. Esteban in quell'occasione non ha cantato, ma era felice di essere protagonista e attraverso i sorrisi e la postura del corpo ha mostrato di gradire e di essere completamente calato nella situazione (per una analisi dettagliata si rimanda a Guiot, Meini, Sindelar, 2012).

Negli anni successivi tale esperienza è progredita, approdando a un progetto clinico nell'ambito della terapia sistemica, con la proposta a famiglie con difficoltà relazionali di un intervento musicale-cantato (per i dettagli, si veda Meini, Ruggiero, 2017). Tale progetto ha tuttavia rappresentato anche l'occasione per approfondire l'analisi del rapporto tra musica, emozioni e cura, che ha avuto come esito il Relational Singing Model (RSM) al quale le pagine che seguono saranno prevalentemente dedicate. Benché non sia nato nell'ambito dell'intervento con i ASD, infatti, il RSM è stato applicato anche con bambini i cui disturbi comunicativi e relazionali sono legati a tale disturbo.

Vorrei ora concludere utilizzando i capisaldi del RSM per approfondire la riflessione sul perché, sul come e sul che cosa la musica comunichi. Se Dissanayake ha visto nella direzione giusta, l'ambizione è ora di svelare alcuni meccanismi precisi di funzionamento del suo processo di *artificalton*, sottolineandone il carattere implicitamente terapeutico legato alla natura estesa della musica e della relazione che si instaura spontaneamente con essa.

#### 4. Il Relational Singing Model (RSM)

Il RSM raccoglie le considerazioni espresse sopra facendole convergere in un modello di intervento musicale consapevole e scientificamente informato che possa aiutare le persone con difficoltà emotive, comunicative o relazionali.

Come suggerito dal nome stesso, RSM affida un ruolo centrale alla voce, uno strumento naturale con cui abbiamo grande familiarità fin dalla prima infanzia. Qualora, modulando l'intensità di suzione, si permetta a neonati di 1-4 giorni di decidere se ascoltare una voce umana oppure altri suoni generati elettronicamente, ma caratterizzati dagli stessi parametri fisici, la scelta va preferenzialmente alla voce umana (Vouloumanos, Werker, 2007). A sei mesi le loro preferenze sono ulteriormente perfezionate, e al parlato della mamma preferiscono il suo canto (Nakata, Trehub, 2004), forse a causa della sua pulsazione regolare, promotrice di coordinazione e sintonizzazione (Kirschner, Tomasello, 2009).

Questo interesse naturale per la voce non sorprende se si pensa a quanto le informazioni passano attraverso di essa, anche quando non vengano signi-

ficati verbali o tali significati non sono accessibili (a causa dell'età o di una fragilità cognitiva): le emozioni veicolate dalla forma vitale della musica, certo, ma anche le sensazioni provenienti dalla percezione di persone che si emozionano producendo suoni che vibrano nell'ambiente. Chi abbia familiarità con bambini autistici probabilmente conosce il loro interesse per la voce altrui, apprezzata a condizione di rispettare una sensorialità spesso peculiare che, per esempio, li porta ad avere una soglia di tolleranza dell'intensità particolarmente bassa o un fastidio per alcuni specifici timbri.

Quando poi la vocalità diventa anche pratica attiva, l'esperienza si arricchisce significativamente. Generalmente nell'attività con i bambini nelle scuole italiane non si può contare su un'educazione musicale avanzata, e l'utilizzo consapevole di strumenti è estremamente limitato. Lo *strumentario Orff*, composto da piccole percussioni e da una minoranza di strumenti intonati come i *Glockenspiel*, possono consentire concertini improvvisati, oltre i quali, tuttavia, è difficile andare. Il canto e la vocalizzazione, viceversa, sono alla portata di tutti – salvo specifici deficit percettivi o motori, ovviamente. Prodotti da un corpo che risuona della sua stessa attività, canto e vocalizzazioni generano un'esperienza proprio-cettiva del tutto peculiare per intensità e qualità. La fonazione mette profondamente e intimamente in gioco la persona attraverso la respirazione e i diversi aspetti della vibrazione corporea generata dalle corde vocali, ma estesa e amplificata dal sistema muscolo-scheletrico, dagli umori interni ecc. In una misura che talvolta ha sorpreso noi stessi, abbiamo notato come anche bambini con autismo che presentano gravi difficoltà nel linguaggio e nella fonazione, tendenzialmente prima o poi tenderanno a intervenire, magari in maniera idiosincratica, con un'emissione di voce che sarà forse debole o non prolungata, ma generalmente coerente con la proposta complessiva.

Parlare di canto comporta *ipso facto* porre l'elemento melodico in primo piano. Sin dalla prima infanzia, in ogni tempo e luogo i bambini ascoltano le ninnananne, stimoli melodicamente salienti ma pressoché privi di elementi ritmici chiaramente percepibili. O meglio, si tratta di una ritmica duttile, che si adatta ai tempi della comunicazione tra genitore e bambino e non, viceversa, di un ritmo predeterminato sul quale sincronizzarsi “senza discuterne”. Anche il linguaggio che l'adulto utilizza spontaneamente con il bambino (*baby talk*) ha un contorno melodico speciale, accentuato e dolce (Fernald, 1992; Treuhb *et al.*, 2010), caratteristica ritenuta cruciale per la trasmissione di quegli affetti vitali che abbiamo considerato elementi fondamentali per l'espressione dell'emozione attraverso la musica.

A partire da queste considerazioni e convinzioni, RSM si è posto l'ambizioso obiettivo di sviluppare le potenzialità del canto verso finalità relazionali utilizzando in modo rigoroso e controllato un ampio ventaglio di parametri del suono: altezza, moto melodico, ritmica, timbrica, gestuali-

tà e spazio ambientale. L'attenzione è specificamente dedicata all'insieme di tutti questi elementi, senza focalizzarsi singolarmente su ciascuno di essi, ma collocandoli in una dinamica in cui ogni aspetto è relativo agli altri, la potenza e dona loro un senso complessivo. Potremo quindi, per esempio, considerare l'aspetto ritmico di una melodia non tanto come il prodotto della successione dei valori ritmici che la compongono, quanto piuttosto come una dimensione definita anche dal potere di sottolineare il profilo melodico. Analogamente, verrà naturale inserire nella stessa definizione di “melodia” anche i gesti che accompagnano il canto e la relazione che si instaura con lo spazio e, naturalmente, con le altre persone.

Per offrire una proposta adeguatamente curata è indispensabile un serio lavoro preliminare di scelta degli stimoli, che si adattino alle caratteristiche del bambino con autismo, del gruppo (età, esperienze pregresse) e – questa è forse la maggiore cifra distintiva del RSM – alle caratteristiche della musica. Pur nel procedere di un setting che lascia spazio alla libertà di espressione e all'improvvisazione, gli incontri devono quindi essere fondati su attività musicali ampiamente ponderate secondo vari parametri.

Una prima dimensione da considerare – ma si vedano maggiori dettagli in Meini e Ruggiero (2017) – è la lunghezza dei canti, che deve essere assai contenuta, mentre il materiale musicale deve essere semplice e per certi versi persino “essenziale”. Con questo termine ci si vuole riferire a un principio fondamentale della composizione, che predica l'utilizzo, il riutilizzo e la variazione dello stesso materiale. Nella storia della musica le principali forme (canone, imitazione, variazione, fuga, forma sonata, rondo) si basano sul ritorno di medesimi frammenti ritmici e melodici, spesso combinati tramite il sofisticato strumento del contrappunto. Ciò vale per ogni livello gerarchico delle strutture musicali, dalla costruzione della singola cellula fino all'architettura di un poema sinfonico. D'altra parte, sappiamo dalla psicologia cognitiva che percepire più volte lo stesso stimolo induce un'esperienza emotiva (Zajonc, 2001), così come è stato attestato che la sola ripetizione prolungata di una struttura verbale basta a renderla musicale (Deutsch, 2013). Nel nostro caso, come è comune al di fuori di un rigoroso setting sperimentale, la ripetizione comporterà sottili variazioni ritmico-melodiche e darà vita a ornamentazioni (definite o improvvisate) che promuovono il coinvolgimento emotivo di ciascun esecutore, la relazione nel gruppo e – in definitiva – lo spazio vitale di ciascuno.

Un'attenzione particolare va poi dedicata alla *postura* e alla *gestualità* che accompagnano la musica e favoriscono la funzionalità vocale, aiutando la proiezione del suono e agevolando la ricerca di una migliore vibrazione del proprio corpo. La dimensione gestuale assume un'importanza speciale quando si lavora con un bambino con autismo, che potrebbe non cogliere l'invito a unirsi al canto anche per periodi significativi e per il quale, quin-

di, lo strumento di comunicazione diventa un corpo che spesso fa fatica a regolare. In questi casi il gesto legato alla musica aiuta la regolazione del corpo, ma racconta anche il coinvolgimento e il desiderio di comunicare. In Guiot, Meini e Sindelar (2012) è stato presentato un episodio osservato con Cecilia, affetta da una forma di autismo assai severa. Cecilia non parlava, ma stava bene insieme ai compagni di classe, che la conoscevano, la accettavano nelle sue peculiarità e sapevano attribuire un significato ai suoi comportamenti, spesso concentrati alla ricerca all'autoregolazione. Cecilia non cantava mai, ma ascoltava attenta con sguardo di meraviglia rivolto ai compagni e cercando la fonte del suono del flauto e dei compagni. Alla fine di un incontro, quando i compagni se ne stavano andando, Cecilia è rimasta con il conduttore, che, comprendendo l'opportunità comunicativa che gli si presentava, ha iniziato a cantare davanti a lei la sua canzone preferita. Quando alla fine è tornato il silenzio, Cecilia ha chiaramente espresso attraverso i gesti il desiderio di riascoltare, muovendo mani e braccia del conduttore fino a riprodurre perfettamente la gestualità usualmente utilizzata durante quel canto. Mentre il conduttore la guardava sorridendo e cantando, Cecilia gli muoveva le mani lentamente, ma a tempo e con estrema precisione, fino a quando ha deciso di chiudere la comunicazione mettendogli le mani nella posizione finale e lasciando l'aula dopo un ultimo sguardo.

Un secondo episodio significativo concerne Esteban, che durante un incontro si era messo in disparte. I compagni, in cerchio, avevano appena terminato un canto quando Esteban ha preso il djembé, è entrato nel gruppo e ha cominciato a suonarlo al ritmo della canzone appena ascoltata, con grande precisione e mostrando chiaramente di saper utilizzare in modo complesso una diversa modalità sensoriale, quella motoria, in intima consonanza rispetto alla modalità visiva originaria. Chi conosce bene un bambino con autismo sa bene quanto la coordinazione delle modalità sensoriali sia un aspetto critico di una patologia che genera piuttosto frammentarietà e isolamento. Ma Esteban è arrivato a invitare a turno i compagni a percuotere lo strumento, incominciando lui stesso a cantare e, con ciò, incorporando la modalità sensoriale che prima era assente. Iniziato con il rifiuto di cantare, il ciclo comunicativo è pertanto proseguito con l'uso del ritmo, quindi con la scelta di far usare il ritmo agli altri e infine nella decisione autonoma di cantare.

Questo episodio mette in luce un aspetto troppo spesso dimenticato, la necessità di rispettare i tempi di processamento delle informazioni, che nei bambini autistici possono essere decisamente atipici. Se non se ne fossero rispettati i tempi, nemmeno Davide avrebbe potuto mettere in luce le sue capacità. Colpito dalla patologia in modo severo, Davide spesso si limitava a osservare i compagni dondolandosi e sfarfallando. Sollecitato a canta-

re, o più verosimilmente a vocalizzare, faceva mostra di gradire soprattutto una canzone molto ritmata, *Mani mani* (si veda esempio più avanti), ma nel gruppo si perdeva e faceva. Inizio tuttavia a segnalare attraverso chiari gesti le diverse parti della canzone, anticipandole e guardando negli occhi il conduttore. Questi, accortosi della situazione, la condivise con i bambini, che iniziarono ad attendere i gesti direttivi di Davide. Nel giro di pochi incontri Davide arrivò a dirigere tutto il canto, accompagnandosi ormai con la voce, per quanto riusciva ma mai "fuori tema".

Situazioni di questo tipo non sono rare, ma ricorrono a ogni incontro, regalando a tutti i partecipanti, adulti o bambini, la possibilità di aprirsi a nuove e più ricche modalità relazionali e comunicative, fondate sul piacere dello stare insieme e sul piacere della musica.

### 5. Tre esempi musicali

Le tre melodie che seguono da intendersi soprattutto come linee guida per ogni intervento che sia coerente con RSM, sono semplici, a una voce, pensate espressamente per un utilizzo con bambini. Molti sapranno desumere il canto dalla notazione musicale, ma è disponibile anche una versione mp3 all'indirizzo [www.giorgioGuiot.it/relationsingsing/?p=214](http://www.giorgioGuiot.it/relationsingsing/?p=214).

Le tre partiture che seguono sono scritte in una tonalità (*re* maggiore) adatta per la voce dei bambini, dal momento che le attività proposte potranno dare frutti solo se le persone si sentono vocalmente a proprio agio. È quindi di fondamentale importanza verificare che l'altezza delle note permetta ai bambini di cantare; quando la melodia prevede suoni troppo gravi, i piccoli tendono invece a parlare.

#### Canto di benvenuto

BEN - VE - NU - TO QUI TRA NOI, A GIO - CA - REIN - SRE ME  
 CON IL CAN - TO SCO PRI RAI CHE PUOI STA RE BE - NE

*Melodia.* Il canto, da eseguire lentamente, si sviluppa nell'ambito di un intervallo di quinta (dal *re* al *la*). La melodia rispetta alcune considerazioni di ergonomia vocale (ricerca del minor sforzo vocale) e più in generale riflette una consuetudine del canto tradizionale per cui i movimenti discen-

deniti sono generalmente realizzati per scala (con discesa graduale) e la discesa melodica è recuperata con salti ascendenti. Per l'ergonomia vocale, infatti, la scala ascendente è più faticosa della scala discendente.

**Struttura.** È un canto semplice, con uno spiccato senso della ripetizione melodica e ritmica. Per le quattro frasi che costituiscono il testo è prevista una differente conclusione. Incontriamo una situazione melodicamente "aperta" nella conclusione delle prime due semifrasi, con il secondo grado della scala presentato con un suono unico (le parole "noi" e "insieme") che invia alla prosecuzione della frase. La terza semifrase ("scoprirai") si conclude invece con la ripetizione di tre suoni del terzo grado della scala, come a "sospendere" il clima e la situazione emotiva in attesa della conclusione. L'ultima semifrase è decisamente conclusiva, con la più classica delle scale discendenti, una cadenza sicuramente ben accolta e — come detto in precedenza — la comparsa di tutti i suoni della porzione di scala utilizzata.

**Ritmo.** Il *Canto di benvenuto* è un canto lento. La distribuzione delle durate rispetta una naturale e ideale "rectitazone intonata" del testo, con rallentamenti al termine di ogni semifrase. Come per l'aspetto melodico, l'unico leggero indugio si riscontra alla parola "scoprirai", che prepara la conclusione e ha quasi il significato dinamico dei due punti nella scrittura del testo. Non si prevede quindi un preciso ritmo della canzone. Questo sarà definito dal contesto emotivo e dalla relazione all'interno del gruppo: gli sguardi, i sorrisi e il piacere di imitare i gesti dei compagni determineranno la velocità di esecuzione; secondo quanto evidenziato in precedenza, in questo canto sicuramente la melodia determina il ritmo. Occorre infine osservare come la respirazione del gruppo si allineerà naturalmente al termine di ciascuna semifrase; il conduttore potrà quindi proporre un'attività di approfondimento giocando a rallentare occasionalmente la canzone per suggerire la modifica della respirazione nel gruppo.

**Movimenti.** I movimenti di questo *Canto di benvenuto* saranno lenti e graduati. La proposta è di eseguire la prima semifrase con le braccia in avanti (a salutare il gruppo), la seconda con le braccia aperte (a sottolineare la parola insieme e, più in generale, come segno di inclusione), la terza con le braccia verso l'alto (a rinforzare il senso di sospensione e di piena partecipazione al canto) e la conclusione con le braccia incrociate davanti a sé, con la mano destra leggermente sotto alla spalla sinistra e la mano sinistra leggermente sotto alla spalla destra (il senso di "stare bene"). Il significato dei movimenti implica quindi fiducia negli altri, accoglienza, benessere e inclusione, ma anche disponibilità ad adattarsi a ogni proposta che il bambino, anche inconsapevolmente attraverso il corpo, ci voglia fare.

### Mani mani

MANI, MANI BATTI LE MANI BATTI SULLE GAMBE QUÀ E LÀ.  
 NUOVI PIEDI LENTAMENTE GRAN-DI GERCHI DI SEGNAR  
 BRACCIA IN ALTO SPIN-GETTI FORTI SPIN-GETTI UN PO' PIÙ IN SU.  
 SPIN-GETTI UN PO' PIÙ IN SU. UH TUTTITA TESSITATI ETI'

**Melodia.** Si tratta di un canto brillante, veloce, che cerca una forte attivazione e che si presta a essere eseguito immediatamente dopo il *Canto di benvenuto* (fino quasi a creare un senso di "attesa" alla fine del primo canto lento, e quindi una forte sintonizzazione nel gruppo).

La melodia si sviluppa nell'estensione di un'ottava (*la-la*), ma l'esperienza suggerisce che ciò non costituirà un problema in quanto la seconda frase della canzone ripercorre esattamente la melodia della prima, trasportata a una distanza di una terza inferiore. Anche in questo caso, come nel *Canto di benvenuto*, una scala discendente determina la conclusione.

Un discorso a parte merita la seconda frase, in cui il contorno melodico della canzone viene riproposto a un intervallo di terza minore più in basso. I suoni che costituiscono questa seconda frase appartengono alla medesima tonalità della prima, ma sono suoni differenti che prevedono una differente alternanza degli intervalli di tono e semitono. Si tratta quindi del medesimo contorno, ma di una melodia differente (potremmo dire "in modo minore"), che sarà appresa e cantata con facilità se si saprà sottolineare il differente clima emotivo del testo, dei suoni e dei movimenti. La seconda frase risulterà più intima e, se intonata con voce leggera e gentile, mostrerà senz'altro le differenze con la prima.

**Struttura.** Anche questo canto è organizzato in quattro frasi, ben distinte l'una dalle altre. La prima frase si conclude con una cadenza energica sui gradi principali del modo. Questa cadenza decisa crea una netta cesura verso la seconda frase che, come già detto, presenta lo stesso contorno ma nel modo minore, a una distanza di un intervallo di terza minore più

in basso. Dopo questo episodio più dolce ed espressivo la melodia riprende come dall'inizio, riaccendendo improvvisamente la vitalità iniziale, fino a fermarsi su un suono (quasi) ripetuto nell'acuto, a sottolineare una sospensione vocale, emotiva e posturale su un suono prolungato. La logica conclusione di questa situazione di attesa è una cadenza conclusiva perentoria, introdotta da uno scaricamento emotivo e cinetico vocale realizzato tramite un glissato discendente. Questo momento, molto amato dai bambini, rappresenta per loro quasi un "premio" per l'impegno che hanno dovuto impiegare precedentemente sia per intonare con attenzione la frase nel modo minore, sia per sostenere il peso vocale della frase sospesa verso l'acuto (che ha l'obiettivo di richiedere a tutti un certo impegno fonatorio e una corretta postura del corpo, senza la quale non è possibile realizzare il pedale acuto). La conclusione sarà nuovamente su una scala discendente in cui si cantano tutti i suoni della scala.

*Ritmo. Mani mani* è un canto cadenzato, allegro, che per quasi tutto il suo sviluppo presenta iterazioni ritmiche e ripetizioni melodiche. Il punto che precede il glissato conclusivo non rappresenta una vera e propria variazione ritmica, ma è piuttosto una sospensione che presuppone un'intesa reciproca prima della discesa melodica del glissato (al termine del quale i bambini saranno in una situazione percettiva nuova, non potendo contare sul contatto oculare perché sono "tutti a testa in giù"). Pur trattandosi, quindi, quasi un loop ritmico, la percezione del ritmo della canzone è di fatto alterata dal diverso contesto emotivo proposto dalla seconda frase, a sostegno del collegamento (e quasi della primazia) della melodia sul ritmo. La frase in modo minore, pur mantenendo la stessa velocità, pare meno ritmata e decisa, alterando la percezione della continuità della canzone e creando situazioni apparentemente sempre nuove.

*Movimenti.* Seguendo il profilo di questa canzone risulta evidente che i movimenti saranno ritmati, scanditi e allegri. Lo stesso testo suggerisce i movimenti da compiere: il battito delle mani tra loro, il battito (sempre ben ritmato) delle mani sulle gambe, e poi (nella frase in modo minore) il movimento lento dei piedi e la rotazione fluida e continua della gamba nel disegnare cerchi a terra. La ripresa della terza frase, giungendo da un episodio di calma e raccoglimento, costituisce una nuova esplosione di vitalità vocale e corporea. Lo slancio delle braccia verso l'alto dovrà essere ripetuto e perfezionato nel tempo ("spingi un po' più in su, spingi un po' più in su"), fino alla discesa delle braccia e del corpo, che dovrà essere graduale e accompagnare la discesa della voce nel glissato.

I movimenti energici e coinvolgenti di questa canzone possono costituire una sorta di sfida per i bambini con maggiori difficoltà di autocontrollo. Oltre a richiedere una scansione regolare dei gesti nella prima parte, diventa presto necessario controllare i movimenti dei piedi, per concentrarsi

subito dopo sulla richiesta di alzarsi "sempre di più". In sintesi, la canzone propone anche un'interessante lettura cinetica del comportamento, con una valutazione in merito alla coordinazione, alla capacità di collegare voce e movimento, alla capacità di autocontrollo in una situazione che rischia di privilegiare il comportamento individuale rispetto all'auspicata e ricercata reazione corale del gruppo.

#### Una canzone dolcissima

U - NA CAN - ZO - NE DOL - CIS - SI - MA  
 MOR - BI - DA CO - ME UN BI - BINE  
 PU' DEI GE - LA - TO, DEL CROC - CO - LA - TO,  
 U - NA CAN - ZO - NE PER TE'

*Melodia.* Il materiale melodico di questa breve canzone è simile a quello del *Canto di benvenuto*. Anche questa melodia è pentatonica, con l'introduzione nel finale del semitono discendente che si presenta quasi casualmente, come conseguenza di una progressione, e che introduce una decisa cadenza finale. La distribuzione ritmica della melodia presenta importanti sospensioni su un suono lungo al termine della prima e della seconda frase. *Una canzone dolcissima* mira a raggiungere contemporaneamente un rilassamento generale della persona – stimolando respirazioni lunghe ed efficienti e narrando un tema affettuoso e piacevole – e una buona attivazione posturale dovuta alla necessità di sostenere voce e attenzione per tutta la durata della canzone. Anche a causa del ritmo ternario sarà infatti difficile creare delle sospensioni e delle cesure tra le varie frasi.

*Struttura.* Come già accennato, le quattro frasi che compongono la canzone rappresentano una sola intenzione espressiva e si concatenano con na-



turalezza, quasi "chiamandosi" l'una con l'altra. Ai due suoni lunghi e so- spesi che contraddistinguono il termine della prima e della seconda frase segue un episodio più concitato, basato sulla ripetizione dello stesso inciso melodico ad altezze differenti (progressione), che ci fa ritrovare improvvisamente nell'ultima frase conclusiva. Lo stile melodico di questa frase procede dal grave all'acuto, e ciò la pone in contrasto con il carattere perlopiù discendente realizzato precedente. Il risultato di questi diversi stili è una melodia compatta, molto aderente al testo, coerente nel suo sviluppo e facilmente memorizzabile.

*Ritmo.* La canzone è scritta in ritmo ternario, con un andamento regolare di suoni della durata di una pulsazione nella prima parte della frase e di suoni lunghi nel finale. Si tratta quindi di un canto piano, tranquillo, dove la melodia assume un'importanza determinante e suggerisce i momenti in cui riprendere fiato. Il ritmo ternario e il procedere quasi a barcarola determinano da soli la velocità della canzone: l'esecuzione sarà lenta, ma in tempo utile perché il fiato basti per tutta la frase musicale.

*Movimenti.* L'andamento ternario della melodia suggerisce a ciascuno movimenti lenti ed espressivi. Siamo infatti lontani dagli spunti binari del camminare, del battere le mani sul tempo forte o da qualsiasi realizzazione che si basi sull'alternanza rapida di gesti. La presenza di suoni lunghi può invece suggerire l'esplorazione dello spazio peripersonale, la ricerca di una postura più importante, la consapevolezza della presenza degli altri e la relazione con loro nel cerchio o nel luogo di svolgimento dell'attività. Oltre al movimento individuale, libero o lievemente strutturato, sarà infatti importante esplorare le diverse possibilità di contatto che la melodia e il testo suggeriscono (in contatto delle mani, il movimento organizzato in coppia o in piccolo gruppo), ricercando le varie possibili posture: seduti su sedia, seduti a terra, sdraiati, in piedi con deambulazione, con gesti coordinati tra due o più persone.

### 3. Intervento intensivo precoce per i disturbi dello spettro autistico: obiettivi e strategie

di Vanessa Artoni e Luca Vascelli

#### 1. Il trattamento dei disturbi dello spettro autistico

Gli studi riguardanti i disturbi dello spettro autistico (ASD) hanno recentemente acquisito notevole popolarità nell'ambito della salute. I le. Diversi sono i fattori che possono spiegare questo trend. Ad esempio in precedenza erano considerati rari, ora gli ASD sono inteme caratterizzati da elevata frequenza e cronicità (Li *et al.*, 2011; M Kozlowski, 2011). Gli aspetti genetici risultano essere tra i più esati, ma vi sono altresì altre tematiche ricorrenti (Matson, LoVullo, 2009b).

Le problematiche manifestate nell'ambito di queste diagnosi risinfatti essere ampie, e includono segni e sintomi centrali negli ambit comunicazione e delle abilità sociali nonché stereotipie e rituali (F *et al.*, 2009; Machalick *et al.*, 2007; Matson, Dempsey, Fodstad, Matson, Matson, Rivet, 2007; Matson, Wilkins, 2007; Smith, M 2010a). Inoltre, svariate comorbidità accompagnano i suddetti sin vengono spesso riportati comportamenti problema quali aggressivito-lesionismo, e problematiche alimentari (Farmer, Aman, 2011; Matson, 2004; LoVullo, Matson, 2009; Matson, Kuhn, 2001; M Dixon, Matson, 2005; Matson, Rivet, 2008; Smith, Matson, 2010b; Matson, 2010c). Infine, le disabilità intellettive risultano particolar comuni e contribuiscono significativamente a complicare la positività prognosi (Matson *et al.*, 1997).

Sebbene non prescritti per il trattamento dei sintomi centrali, g colfarmaci sono divenuti un approccio di intervento diffuso negli / nei disordini evolutivi ad essi correlati (Holloway, Aman, 2011; S *et al.*, 2013). Le problematiche di ordine psicopatologico, seppur fre ti in comorbidità con gli ASD, vengono spesso confuse con i comport