

Il musicoterapeuta nel sacco [1]

di Mauro Scardovelli, Pier Giorgio Oriani[2]

pubblicato con il seguente titolo nella rivista che segue: "Un musicoterapeuta nel sacco alla scuola dell'infanzia" Musica Domani, n.124, Settembre 2002, Ricordi, Milano.

Sommario : Premessa

Presentazione del caso

I primi tre incontri

Quarto incontro

Quinto incontro

Un anno dopo

Bibliografia

Premessa.

Cosa succede quando durante più sedute di musicoterapia una bambina (priva di diagnosi, ma con marcati atteggiamenti autistici) mostra un apparente disinteresse verso il suono e la musica, manifestando un atteggiamento aggressivo verso gli strumenti e il contesto? In che modo il musicoterapeuta può superare l'impasse? L'articolo descrive una breve esperienza nell'ambito della scuola materna. In essa l'operatore, partendo da una frustrazione iniziale, cambia il suo abituale modo di porsi, riuscendo così ad entrare in relazione con la bambina, e ricevendo da questa una apertura comunicativa tanto inaspettata quanto felice. Il testo offre inoltre diversi spunti di riflessione sull'uso della musicoterapia a scuola.

I commenti intercalati al testo (1) offrono una lettura dell'esperienza secondo l'ottica comunicazionale della PNL e dell'ipnosi ericksoniana.

Presentazione del caso.

Ci sono incontri che pur nella loro brevità, lasciano un segno profondo: la consapevolezza che qualcosa dentro se stessi è cambiato. Lavorando come musicoterapeuta questi incontri sono frequenti, ma quella che sto per raccontare ha rappresentato nella mia storia una delle esperienze più intense. Protagonista è A., una bambina di quattro anni, frequentante insieme ad altri ventisette bambini, il secondo anno di scuola materna. A. presenta dei problemi nell'ambito della comunicazione/relazione per cui è stato chiesto dalla scuola un sostegno formale.

La bambina ha svolto il primo anno di materna in un'altra scuola, le attuali maestre si trovano seriamente in difficoltà: A. necessita di una attenzione costante.

Vengo contattato dal direttore didattico per seguire A., e altri bambini. Il finanziamento è di una banca e consente un incontro di programmazione con le insegnanti e cinque incontri individuali. Trovo stimolante la proposta e, malgrado la brevità dell'intervento, decido di accettare.

All'incontro di programmazione le insegnanti di A. non sono presenti, e purtroppo sulla bambina non c'è nessun tipo di documentazione su cui farmi una prima idea. Nelle prime settimane di scuola contatto telefonicamente una delle insegnanti, ma le indicazioni che ne ricavo sono piuttosto scarse.

Quello che segue è un frammento di relazione delle maestre pervenutami successivamente al mio quinto intervento:

Il linguaggio di A. è fermo a poche parole, a canti e rumori non chiari. Appena entra in sezione gira velocemente tra i tavoli, poi si avvicina ai bambini che sono seduti sulle panche e si arrabbia se tutti non sono seduti (anche gli adulti). Dopo alcuni giri attorno ai bambini, si siede sui tavoli, per terra, apre cassette, mettendo in bocca tutto ciò che trova (puntine, gomme, carta, graffette ecc.).

Alterna senza motivi precisi momenti tranquilli ad altri rumorosi e agitati.

In altri momenti balla [nel senso di movimento in assenza di musica] in continuazione per lungo tempo e osserva molto il prato dalla finestra. Le piace molto giocare con delle corde che agita. Se trova la porta aperta della sezione si infila velocemente al piano disopra; se trova la finestra aperta vuole uscire scavalcandola. Noi insegnanti dobbiamo spesso rincorrerla per il prato, con il risultato che lei corre più forte.

I primi tre incontri.

Nel primo incontro (novembre 1998) percepì A. ancora prima che entrasse: correva piangendo e urlando per il corridoio. La maestra che l'accompagnava aveva gli occhi umidi e con un tono assai depresso mi disse: noi non sappiamo più cosa fare.

Entrata dentro, A. si calma, vagando per l'aula avvicinandosi ogni tanto a uno dei diversi strumenti presenti (tamburo, bonghi, chitarra, metallofono, xilofono), con ritmo veloce ed energia, senza mai incrociare il mio sguardo, pronunciando ogni tanto qualche vocalizzo o parole incomprensibili.

Quando prendeva possesso di uno strumento lo manipolava con aggressività tentando frequentemente di introdurlo in bocca non per assaggiarlo, ma per contenerlo.

Per alcuni istanti si avvicina alla chitarra e al metallofono toccandoli con garbo senza però produrre suoni.

Nel secondo e terzo incontro eliminai alcuni strumenti, ma le cose non andarono meglio, sempre più frequenti i tentativi di mettersi in bocca piccoli o grandi strumenti. Qualsiasi mia sollecitazione o sonorizzazione musicale era da lei ignorata o rifiutata. Si muoveva saltellando, piroettando girava in tondo per l'aula a volte correndo, bloccandosi brevemente su qualche oggetto, per poi riprendere a muoversi. Ogni mio tentativo di incrociare il suo sguardo era da lei evitato quasi sistematicamente.

Commento. Ogni tentativo del MT di entrare in relazione viene squalificato dalla b.

Sempre più tendeva ad appropriarsi di quegli strumenti che per l'occasione avevo riposto in luoghi meno visibili per il timore che lei potesse farsi male o fare danni.

Mentre faceva questo ripensavo alle sue scorribande descritte dalle maestre e mi venne in mente: Mostropeloso il personaggio di una favola (H. Bichonier, ed. E.L.) come lei molto attivo e creativo nel terrorizzare adulti e bambini; questo mi sembra essere il suo progetto: confliggere, provocare.

Commento. Il MT utilizzo la logica metaforica, come strumento di comprensione profonda del mondo dell'altro. Quindi, in assenza di diagnosi e conoscenza analitica (tipica struttura dell'emisfero sinistro), il MT ha fatto ricorso alla conoscenza globale e gestaltica, tipica dell'emisfero destro.

La sua tattica mi sembra chiara: dato un sistema ambiente cogliere i punti critici agendo su di essi. Per ingoiare puntine, farsi rincorrere in un prato o in un aula con degli strumenti in mano o in bocca, occorre abilità e precisione, non si può troppo improvvisare: questo pareva essere il suo mestiere. Mi chiedo: perché questo?

Commento. Il perché è qui inteso non tanto come ricerca della causa (magari anche remota, del passato), ma come scopo, progetto rivolto al presente-futuro. Questo atteggiamento è tipico della mentalità umanistica: in tale visione l'uomo è inteso come progetto, non sovradeterminato dall'ambiente o dal passato. Il passato è importante, ma ancora di più è la posizione esistenziale nei confronti del presente-futuro, cioè la progettualità. Così il sintomo diventa segnale non tanto di un problema del passato, ma di un progetto implicito, che è essenziale scoprire e riconoscere.

Mi chiedo: quali sono le capacità implicite?

Commento. Altra tipica espressione della mentalità umanistica: l'attenzione alle risorse, in base al presupposto che le persone hanno tutte le risorse necessarie a risolvere i loro problemi. Esempio estremo di questo atteggiamento lo troviamo nell'"Uomo di febbraio" di Milton Erickson: anche quando la persona non ha la specifica risorsa, dispone comunque sempre di una risorsa più generale: l'inconscio plastico, capace di nuovi apprendimenti in grado di arricchire in modo decisivo la sua mappa

del mondo. Dal momento che le esperienze interne sono altrettanto efficaci di quelle esterne (altro presupposto della PNL e dell'ipnosi ericksoniana), utilizzando la trance si può produrre molta esperienza interna trasformativa. La sorpresa, l'interruzione di schema, come vedremo, sono esempi di pattern ipnotici, in grado di generare un cambio nello stato di coscienza, e quindi una trance, che può essere utilizzata per offrire alla persona l'esperienza correttiva della quale ha bisogno.

Oltre a questi momenti di attivazione A. per due o tre volte, nell'ambito dei tre incontri, per brevi momenti si accartoccia per terra, in posizione quasi fetale: piangendo, gridando, strappandosi i capelli e guai ad avvicinarsi: il suo era un urlo spaventoso di dolore e solitudine che fece scuotere il mio cuore e il mio pensiero. E' a me che parlava? E per dirmi che cosa?

Commento. Il MT è fortemente coinvolto emotivamente, risuona, partecipa con il suo corpo, convibra, e si interroga.

Dopo il terzo incontro ritornai a casa quasi rimproverandomi di aver scelto un mestiere così difficile.

Commento. Temporanea elicitazione di una subpersoanlità depressa, che si attribuisce responsabilità in eccesso. Si autorimprovera, si attribuisce la colpa.

Mi chiedevo quanto tempo avrei potuto passare con lei prima di cogliere, attraverso il suono e la musica, una reale apertura, un interesse significativo. Mi rimanevano due incontri, per fare che cosa? Avevo sbagliato ad accettare un incarico per cinque incontri solamente? Come avrei potuto oltrepassare quella solitudine? Rividi gli occhi lucidi della maestra e li feci miei.

Commento. Allargamento dell'empatia del MT al contesto più ampio della relazione con l'insegnante.

Ero confuso, mi trovavo di fronte ad una bambina piena di energia e di vita, che si comportava con tratti in parte simili ad altri bambini autistici seguiti in passato. Eppure una parte di me sentiva di essere nel posto giusto al momento giusto.

Il MT ascolta una voce interna che lo sostiene, che lo incoraggia, non lo rimprovera della scelta fatta.

Probabilmente è la voce di una parte più evoluta, più vicina al sé superiore, dotata di visione più ampia, in grado di sviluppare intuizione, e produrre soluzioni creative.

Il quarto incontro.

Avevo eliminato tutti gli strumenti tranne un timpano, posto al centro della stanza, un'armonica a bocca che tenevo in tasca (due ancore personali) e un telo tubolare elastico di colore rosa, (pegno e testimone delle ricchissime esperienze fatte durante gli anni di supervisione e collaborazione con Stefania Guerra) telo che mi ero portato dietro senza avere, in verità, una esatta idea di cosa ne sarei fatto. Ero partito con un mare di strumenti per ritrovarmi spogliato davanti a una bambina di quattro anni.

Commento. Il MT ammette con molta sincerità la sua momentanea impotenza: i suoi progetti consapevoli, le sue strategie basate sulle conoscenze professionali non lo aiutano. Si trova nudo davanti alla bambina. Il riconoscere questo, senza più addossarsi colpe, senza cadere nel vissuto depressivo, consente al MT il passaggio alla fase creativa del suo intervento. "Spogliato" significa qui: senza risorse conscie. Si apre la porta alle risorse inconscie dell'intuizione, non programmabili, non prevedibili. Ecco che cosa successe:

A. entra nell'aula subito un po' stupita di vederla ancora più libera, si guarda intorno con occhi apparentemente innocenti, non c'è molto da portare via, boicottare, gettare, imboccare, addentare ecc., in compenso ci si può muovere. Io sono a disagio, senza strumenti mi sembra di non poter fare niente. Mi abbandono a quello che, il mio cuore, la mia mente intuitiva e inconscia, la mia rabbia di Re nudo mi spingono a fare: entrare nel telo e gridare: AIUTO !!!! E ancora: AIUTO!!!
Segue una lunga pausa di silenzio.

Poi ancora silenzio. Sono ricurvo a terra dentro il sacco. Da lì butto l'occhio quanto basta per vedere A. incredula, stupita, un po' preoccupata e un po' divertita e soddisfatta: quante persone fino ad oggi ha messo nel sacco con i suoi comportamenti distruttivi! Adesso è riuscita a farlo anche con me. C'è però una differenza: io nel sacco mi ci sono messo davvero, e volontariamente, lasciando cadere la mia maschera di adulto che controlla la situazione.

Commento. L'azione metaforica è qui espressione di un atteggiamento di piena trasparenza: "aiuto, non so che cosa fare". Questo significa contatto con la realtà, uscire dalla maschera, dal ruolo professionale. Uscire dalla maschera, essere autentici, per la visione umanistica, è un prerequisito essenziale per fare terapia. Dalla maschera non si può aiutare nessuno. Ma uscire dal ruolo è spesso molto difficile, perché occorre il coraggio di mostrare la propria vulnerabilità, il coraggio di rischiare, di essere rifiutati davvero, feriti. Come la corenergetica insegna, però, la vera forza sta proprio qui: nel coraggio della verità.

D'altra parte, il messaggio veicolato dall'azione metaforica del cadere nel sacco contiene anche un altro livello: esso è espressione di creatività, cioè espressione di una risorsa fondamentale dell'essere umano. La vera creatività è parte essenziale dell'energia vitale. Questo significa agire in modo da interrompere l'altra forza, quella distruttiva, nella quale la bambina si trova impigliata. Il MT agisce così perché non è caduto nell'inganno dell'apparenza: ha visto dietro il comportamento della bambina un grande potenziale di risorse. Ci ha creduto profondamente. Questa convinzione passa attraverso il suo messaggio creativo. La bambina quindi non viene squalificata, come accadrebbe se il MT facesse finta di padroneggiare bene la situazione, arroccandosi nella sua posizione di ruolo. E non viene neppure rifiutata: non gli dice nessun tipo di NO. La bambina viene accettata a differenti livelli: del comportamento distruttivo di superficie, e delle risorse profonde che stanno dietro questo comportamento. La difficoltà sta tutta qui: nel non accettare una parte negando l'altra, ma riconoscere entrambe e offrendo una via di soluzione creativa, che esca dai binari già percorsi infinite volte.

L'azione metaforica in tal caso funziona da interruzione di schema, e quindi elicitando nella bambina uno stato di trance (la bambina si ferma in silenzio, incantata, stupita, sorpresa, divertita). La trance, in senso ericksoniano, significa stato di coscienza creativo, diverso dall'ordinario, senza più i limiti e gli schemi ripetitivi dello stato ordinario. Ecco quindi la bambina che inizia a relazionarsi in modo del tutto nuovo, a giocare insieme, in modo creativo e cooperativo.

Ora non vedo più la bambina. Poi qualcosa mi spinge da dietro e si sta stendendo sulla mia schiena aggrappandosi. E' lei. Stento a crederci, eppure è vero. Adesso si stacca e si allontana, guarda il sacco dove sono rinchiuso: è perplessa. Si avvicina, prende le estremità del telo, avvicina la testa e mi guarda semi sorridente, ci guardiamo e attraverso i suoi occhi accesi e grandi mi sembra di intuire esattamente chi ho davanti: caduta la mia maschera ora cade anche la sua. Da questo momento in poi nulla sarà come prima. Da adesso io so chi è lei, e lei sa che io sono con lei. Esco dal sacco, glielo dico, gli dico quello che penso, poi giro con lei; tiro fuori delle cose che ci possono essere utili, c'è un mazzo di carte, lei ne prende sei o sette e le tira via, poi mi guarda. Meraviglioso! Sempre girando in tondo intorno al tamburo, io prendo tutto il mazzo e con immenso piacere tiro per aria le carte, la rincorro, mi faccio rincorrere, scappo, mi faccio prendere: mi guarda divertita, cerca il mio contatto, tiriamo per aria altre cose, fa dei vocalizzi acuti sorridendo. Prendo l'armonica dalla tasca e la rispecchio: le piace. Corriamo tirandoci per il sacco, come se fosse una corda. I suoi occhi mi cercano e i miei la seguono senza interruzioni. Contatti giocosi, accarezzamenti (dialogo tonico) e lo sguardo sono le vie del nostro incontro. Abbiamo superato il tempo a disposizione. Guardo l'insegnante seduta nell'angolo della stanza: ha la bocca aperta e lo sguardo nel vuoto; sembra non crederci.

Quinto incontro.

Ho riproposto lo stesso dispositivo della volta precedente ricevendo da A. una apertura ulteriore e per un tempo maggiore. Giochi in movimento, contatti visivi, dialogo tonico hanno dato vita ad una relazione nuovamente intensa e felice.

Un anno dopo.

A un anno di distanza circa, dall'ultimo intervento, ho ripreso a lavorare con A.. Sono riuscito a superare una certa diffidenza dei genitori (verso l'ambiente scolastico di A.) e a confrontarmi così con loro. Anche per questo il percorso sviluppato durante questi otto incontri mi ha gradualmente permesso di comprendere meglio le sue modalità di relazionarsi ed esprimersi con il suono. Ho utilizzato la sua abitudine ad ascoltare, a casa, musiche di cartoni animati e canzoni per bambini. Delle stesse musiche ho creato alcune basi che le proponevo di ascoltare, aggiungendoci, sul momento, l'intervento di alcuni strumenti (tamburo, tastiera, piatti, bonghi) che anche lei ha cominciato così ad esplorare.

Abbiamo continuato a giocare a muoverci, correre, rincorrerci, per la stanza posizionando, qua e là degli strumenti sui quali ogni tanto A. si soffermava a suonare, e io con lei.

Non sono mancati momenti di chiusura, ma mai, ad esclusione del primo incontro, comportamenti provocativi o oppositivi; in nessuno degli otto incontri ha portato alla bocca un oggetto.

In sezione A. va seguita, e diversi comportamenti problematici permangono, ma la percezione che le maestre hanno di lei è cambiata: vedono meglio le sue risorse e comprendono maggiormente il senso di alcuni suoi comportamenti.

Bibliografia

Bandler R., Grinder J., *I modelli della tecnica ipnotica di Milton Erickson*, Astrolabio, Roma, 1984.

Bandler R. Grinder J., *La metamorfosi terapeutica*, Astrolabio, Roma, 1980

M. Scardovelli, *Musica e trasformazione*, Borla, Roma 1999

M. Scardovelli, *Subpersonalità e crescita dell'io*, Borla, Roma, 2000

[1] Il titolo prende spunto dalla favola popolare "Il bambino nel sacco", Fiabe italiane, raccolte e trascritte da Italo Calvino, Vol. 1°, Einaudi, Torino, 1956.

[2] Il testo è a cura di Pier Giorgio Oriani, musicoterapeuta, il commento è a cura di Mauro Scardovelli, psicoterapeuta