

Tiflologia per l'integrazione

Anno XXXIII

2 / 2023



Tiflologia per l'integrazione

2/2023 - Anno XXXIII

Direttore Responsabile: Pietro Piscitelli
(Presidente della Biblioteca Italiana per i Ciechi “Regina Margherita”)

Direttore Scientifico: Stefano Salmeri (Università di Enna, Kore)

Comitato Scientifico Italiano: Paola Aiello (Università di Salerno), Fabio Bocci (Università di Roma Tre), Giuseppe Burgio (Università di Enna, Kore), Roberta Caldin (Università di Bologna), Silvia Ceccacci (Università di Macerata), Lucio Cottini (Università di Urbino), Luigi d’Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano), Ilaria D’Angelo (Università di Macerata), Noemi Del Bianco (Università di Macerata), Diana Carmela Di Gennaro (Università di Salerno), Giuseppe Elia (Università di Bari), Valeria Friso (Università di Bologna), Catia Giacconi (Università di Macerata), Anita Gramigna (Università di Ferrara), Viviana La Rosa (Università di Enna, Kore), Alessandra Lo Piccolo (Università di Enna, Kore), David Martínez Maireles (Università di Enna, Kore), Anna Maria Murdaca (Università di Enna, Kore), Marinella Muscarà (Università di Enna, Kore), Nicolina Pastena (Università di Enna, Kore), Marisa Pavone (Università di Torino), Alessandro Romano (Università di Enna, Kore), Livia Romano (Università di Palermo), Patrizia Sandri (Università di Bologna), Moira Sannipoli (Università di Perugia), Maurizio Sibilio (Università di Salerno), Massimiliano Stramaglia (Università di Macerata), Arianna Taddei (Università di Macerata), Maria Volpicelli (Università di Catania), Elena Zanfroni (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano)

Comitato Scientifico Internazionale: José Juan Carrión Martínez (Universidad de Almería, España), Gerard Buckley (Rochester Institute of Technology), Simone Aparecida Capellini (Universidade Estadual Paulista), Amanda Kraus (University of Arizona), Gabrielle E. Miller (University of Arizona), Linda A. Myers (Johns Hopkins University), Vanessa M. Perry (University of Arizona), Maria Beatriz Rodrigues (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), Karrie A. Shogren (University of Kansas)

Comitato dei referee: Aldo Caldarelli (Università UniCusano), Luisa Chiarandà (Università di Enna, Kore), Maurizio Corona (Università Vanvitelli), Gloria Crescenzi (Università di Macerata), Manuela Crescimbeni (Università di Macerata), Laura Dario (Università di Macerata), Giulia De Rocco (Università di Bologna), Giovanna Di Stefano (Università di Enna, Kore), Stella Rita Emmanuele (Università di Enna, Kore), Chiara Gentilozzi (Università UniCusano), Samah Halwany (Università di Macerata), Alessandra Marfoglia (Università di Macerata), Tommaso Santilli (Università di Macerata), Arianna Santoro (Università di Macerata), Michele Zitti (Università Vanvitelli)

ISSN 2975-0741

Rivista promossa dalla Biblioteca Italiana per i Ciechi di Monza

Scholé è un marchio dell’Editrice Morcelliana

© 2023 Editrice Morcelliana
Via Gabriele Rosa, 71 - 25121 Brescia

ISBN 978-88-284-0626-6

Il potere della musica: educazione e sonorità

Massimiliano Stramaglia¹

1. *L'identità sonora*

La Qualità della Vita dei disabili visivi può essere migliorata, pure in minima parte, da uno sviluppo sempre più intenzionale e cosciente dell'identità sonora. Ogni essere umano ha un'identità di questo tipo ma, nei casi di specie, l'udito può risultare fra i sensi maggiormente potenziati e/o potenziabili dalla persona con disabilità sensoriale, daché il suono ha una propria dimensione materica e il viaggio delle onde sonore può consentire la percezione netta della presenza di individui e oggetti in sostituzione della vista, considerata, nell'antica Grecia, il senso per eccellenza, o quello attraverso il quale era possibile percepire la realtà *eidetica*, o il mondo delle idee. Nel caso della persona umana, il feto apprende originariamente suono e ritmo all'interno del grembo materno. Fra la gestante e il bambino, infatti, si instaura una quantità ragguardevole di micro-comunicazioni intrauterine che consentono alla nuova vita di crescere. Nel liquido amniotico, il piccolo ritrova tre elementi principali sul piano simbolico: l'acqua, il buio e il silenzio, che rappresentano, per l'appunto, l'origine della vita (nell'oscurità pulsa lo scorrere della vita, sino a infrangere il silenzio delle acque stagnanti e a generare il pianto). Oltre ai tre fondamenti primari, che istituiscono l'essere primordiale del lattante, sono presenti altre due componenti

¹ Professore Ordinario di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Macerata.

che renderanno la persona “senziente”: per l'appunto, il suono e il ritmo. Il suono è quello della voce materna, ma pure i suoni delle viscere e dei rumori esterni al corpo della madre; il ritmo è quello del battito cardiaco materno. La dimostrazione di quanto appena affermato è facilmente rinvenibile nella prassi ostetrica di accostare il neonato al seno materno subito dopo il lavaggio: oltre al nutrimento concreto fino al compimento dei sei mesi d'età, il bambino ritrova il tepore dell'abbraccio della madre e ascolta nuovamente il ritmo del battito del suo cuore, come se fosse ancora contenuto in grembo. Ciò rasserenava il bambino e costituisce i rudimenti della sua percezione corporea, che termina, più o meno, al compimento del trentaseiesimo mese di vita, quando il bambino riconosce la sua immagine riflessa in uno specchio. Tradotto in termini pedagogici, tutto ciò implica che il cucciolo d'uomo e donna sia generato all'interno di un ambiente caldo e protetto, buio come la notte (il sonno che rigenera, oppure la morte, il pre-vita, che è anche il dopo-vita), e che, una volta venuto-alla luce², rinasca fra le braccia della madre o di chi fa le sue veci sussistendo per mezzo di due apprendimenti basilari: ancora il suono e il ritmo, che fondano la cosiddetta *teoria della musica*. L'unione del suono e del ritmo genera la melodia; allo stesso modo, l'esistenza è come un brano musicale. I cicli della vita sono costituiti da linee rette, curve e tornanti; la melodia di un brano musicale, nella sua essenza, è pure costituita da un'introduzione (il tempo della nascita biologica), una strofa (l'incedere del tempo lineare), un ritornello (il tempo ricorsivo)³: *noi tutti siamo un suono, un battito, una me-*

² E. Musi, *Concepire la nascita. L'esperienza generativa in prospettiva pedagogica*, prefazione di Vanna Iori, Franco Angeli, Milano 2007.

³ M. Stramaglia, *Amore è musica. Gli adolescenti e il mondo dello spettacolo*, SEI, Torino 2011. «Facciamo un esempio semplice: il bambino ha fame ed aspetta che sua madre lo prenda tra le braccia per allattarlo. Comincia a manifestare e, se ella non viene, grida e si agita. Poi la madre lo prende e l'allatta. Dunque, la sequenza prende un senso: la tensione sale ed il bambino la prova nel suo corpo, si agita, tende tutti i suoi muscoli, poi, quando comincia ad essere nutrito, viene la distensione, i muscoli si allentano ed ella prova un vero piacere. Questa successione di tensione e di allentamento è una forma minimale di tempo»: M. Imberty, *La musica fra narritività, espressività e drammaticità*, in «Musica&Terapia», 31 (2015), pp. 2-12, https://musicaterapia.it/wp-content/uploads/2017/11/MT_31.pdf. Il tempo materno, secondo Bion, è tempo di nu-

lodia. Non a caso, gli esperti di sociologia della musica e di musicologia parlano di una vera e propria «identità sonora» in ordine alla specie umana: essa comprende «[...] i nostri archetipi sonori, il nostro vissuto sonoro intra-uterino e il nostro vissuto sonoro della nascita, dell'infanzia fino alla nostra età attuale»⁴. Si tratta di un concetto importante in ordine alla crescita educativa del soggetto con disabilità visiva: che quest'ultima sia innata oppure appresa, la realtà costituita dalla materia-suono finisce con l'assumere i connotati di una vera e propria esperienza mondana, perché racconta proustianamente chi siamo stati e apre a sempre nuove ulteriori essenti, partecipando così, in maniera cospicua, del nesso fra originarietà dell'esistente, circuiti mnestici ed *esperienza intersoggettiva del mondo-per-sé*. Il suono non si può vedere né toccare, eppure preserva quella materialità intrinseca che può arrivare a echeggiare ambienti, persone, oggetti, emozioni, vissuti che hanno la stessa radice della visibilità e della tangibilità. La sperimentazione di canali sensoriali alternativi è, sovente, quanto muove alla strutturazione di un'identità sonora spiccata e potenziante, che diviene «identità musicale», ovvero un «[...] sistema di potenzialità nei confronti della musica che fa parte del più ampio sistema di potenzialità comportamenta-

trimento affettivo: «Supponiamo [...] che [...] il seno dia al bambino latte, senso di sicurezza, calore, benessere. Supponiamo inoltre che il bambino senta il bisogno [...] di possedere lui stesso latte e relative sensazioni. Tra latte e amore possiamo fare delle distinzioni – servendoci di una data classificazione – oppure, se ci è più utile, possiamo sottolineare gli aspetti che hanno in comune. In base a ciò possiamo dire che il latte è una sostanza concreta, che ha a che fare con l'alimentazione e che viene presumibilmente assorbita dal tratto digerente; rispettivamente, possiamo considerare l'amore come immateriale e, nello stesso tempo, [...] come qualcosa di simile al latte»: W.R. Bion, *Apprendere dall'esperienza* (1962), Armando, Roma 2009, p. 63. L'identità sonora si “nutre”, pertanto, di suoni, battiti, contatti epidermici e contatti oculari fra la madre e il lattante. L'assenza del contatto visivo, in linea teorica, può essere supplita dagli altri canali comunicativi, purché alla base vi sia amore. In Africa, ad esempio, il contatto oculare fra la figura materna e il nuovo nato è ridotto rispetto ai canoni europei, ma la differenza culturale non preclude l'unicità della cura quale elemento di accudimento sostanziale.

⁴ R. Benenzon, *Manuale di musicoterapia* (1981), a cura di G. Ferrara, Borla, Roma 1998, p. 43.

li ed esperienziali che distingue ogni essere umano dai suoi simili»⁵. Per comprendere meglio la differenza fra le due forme identitarie, la prima è il risultato (intrapsichico) delle *suggestioni sonore* materne e infantili, la seconda è l'elaborazione (personale) che ciascuno fa del proprio *vis-suto acustico*, sino al punto di trasformarlo in qualcosa di creativo. L'atto creativo non è il solo modo di produrre musica: anche canticchiare, muoversi a ritmo e ascoltare brani musicali sono atti creativi, perché schiudono a nuovi mondi. Tutto questo non è affatto precluso ai disabili visivi⁶. Al contrario, l'ambiente sonoro può divenire un facilitatore e al contempo uno dei migliori strumenti di inclusione e di miglioramento della Qualità della Vita nei casi del genere: non solo e non tanto quale forma di compensazione o di sostituzione, quanto nei termini di un'alterità spazio-temporale evocata o evocabile, di un "essere altrove" che vivifica l'immaginazione e apre le porte dell'inconscio, del non-detto o, in linguaggio heideggeriano, del non-ancora-afferrato. Non a caso, Martin Heidegger cita una Lettera di Mozart (*Auszüge aus Mozartbriefen*, in «Das Musikleben», I, 1, 1948) in cui il vedere e l'ascoltare sono assimilati a formare il pensiero, è possibile ascoltare e, per il tramite di questo ascolto, vedere: «L'udire è un guardare. Le parole "abbracciare" l'insieme "con un solo sguardo" e "udire tutto insieme, nello stesso tempo" dicono la stessa cosa. La latente unità di questo scorgere (*Er-blicken*) e di questo udire (*Er-hören*) determina l'essenza del pensiero che è affidato a noi uomini, che siamo gli esseri pensanti»⁷. E il rapporto fra musica ed educazione, per inciso, non è di recente derivazione,

⁵ G. Gasperoni - L. Marconi - M. Santoro, *La musica e gli adolescenti. Pratiche, gusti, educazione*, EDT, Torino 2004, p. 134.

⁶ «La persona disabile è un individuo con caratteristiche proprie: ha un deficit o una disabilità, ma ha anche un grande senso del ritmo, la capacità di caratterizzare la voce, un'elasticità e un'agilità corporea non comuni, la capacità di cantare con voce intensa e tante altre abilità che non si vedono, soprattutto se lasciamo che lo sguardo si soffermi solo sulla sua disabilità»: M. Mancini, *MeTe - Abili Equilibri d'Arte*, in C. Giacconi - N. Del Bianco (eds.), *In Azione. Prove di inclusione*, Franco Angeli, Milano 2018, pp. 94-105, p. 97.

⁷ M. Heidegger, *Il principio di ragione* (1957), a cura di F. Volpi, Adelphi, Milano 1991, p. 119.

nella Grecia antica, afferma Pierluigi Malavasi: «*Mousikós* era denominato l'uomo colto ovvero *educato* mentre *mousikè* definiva l'attività umana protetta dalle muse e oggetto di formazione»⁸.

2. *Sognare “a orecchie tese”*

Il sogno, in ambito pedagogico, è quanto di più assimilabile ai temi dell'utopia e della scommessa educative: la realtà onirica non ha luogo se non in stato di incoscienza, e la scommessa è uno sguardo senza occhi⁹, o a occhi bendati, su quanto potrebbe essere e che ancora non è¹⁰. Nella fase del sogno, quando cadono le barriere e le resistenze, il nostro cervello si apre a *immagini*: spesso si tratta di originali combinazioni fra ciò che è stato reale e ciò che scatena, in noi, emozioni; nei sogni, inoltre, siamo quasi sempre abili nel percepire suoni, odori, colori. L'immaginazione onirica è molto simile, almeno per certi aspetti, all'attraversamento della porta aperta dall'ascolto di *musica che piace*¹¹. Alcuni, addirittura, si addormentano ascoltando musica. In altre parole, è possibile, attraverso la ricezione di stimoli sonori piacevoli, alterare grade-

⁸ P. Malavasi, *Culture musicali ed educazione familiare*, in L. Pati (a cura di), *Ricerca pedagogica ed educazione familiare. Studi in onore di Norberto Galli*, Vita e Pensiero, Milano 2003, pp. 535-552, p. 538. Come scriveva Platone, un «[...] tipo di invasamento e di mania proviene dalle Muse. Questa mania, dopo essersi impossessata di un'anima sensibile e pura, la risveglia suscitando in essa ispirazione bacchica per i canti e per gli altri generi di poesia e, attraverso la celebrazione di innumerevoli imprese degli antichi, educa i posteri», Id., *Fedro*, trad. it., Mondadori, Milano 2001, p. 47, 245a.

⁹ E. Mancino, *A perdita d'occhio. Riposare lo sguardo per una pedagogia del senso sospeso*, Mursia, Milano 2019.

¹⁰ «[...] la pedagogia – ben consapevole della difficoltà di poter “presagire” il futuro e di poterlo anticipare in una visione del divenire dinamico che appare imprevedibile e non prefigurabile – non può tuttavia rinunciare a tracciare le linee di un possibile orientamento formativo. [...] occorre [...] un progetto che sappia tutelare la problematicità della ragione. Una ragione nutrita di immaginazione e fantasia, sostenuta da emozione e sentimento, volta alla cura della vita nelle sue molteplici manifestazioni»: F. Cambi - F. Pinto Minerva, *Governare l'età della tecnica. Il ruolo chiave della formazione*, Mimesis, Milano-Udine 2023, p. 112.

¹¹ D.J. Levitin, *Fatti di musica. La scienza di un'ossessione umana* (2006), Codice, Torino 2008.

volmente lo stato di coscienza, sviluppando percezioni sottili e scientificamente rilevabili¹². Dapprima, l'introduzione del brano è generativa di un'atmosfera interiore peculiare che assomiglia quasi a una carezza; in seguito, ciò che appare allo sguardo della mente è un vero e proprio «paesaggio educatore»¹³, che può assumere contorni accesi o sfumati a seconda delle tonalità affettive dell'uditore e di quanto viene evocato dalla melodia e dalla voce; il paesaggio corrisponde a una vera e propria immagine mentale o a una sequela di immagini in linea con il ritmo e i suoni percepiti (una sorta di “racconto nel racconto”). È molto probabile che la musica, nel suo disvelarsi, produca una sorta di *sospensione*: il soggetto può perdere le coordinate spazio-temporali; di conseguenza, quanto prodotto dall'immaginazione può risultare di gran lunga distante dalla realtà. Questo effetto di “decentramento” può assumere un carattere quasi ipnotico; oppure, sciogliere le catene del corpo e liberarne l'anima¹⁴, pervenendo a quella “ri-centratura” possibile solo dopo una perdizione o uno spaesamento¹⁵. La sensazione percepita è come se il cervello sia “vuoto”; in verità, esso è nel pieno delle sue risorse cognitive e affettive. Quando “si riprende coscienza”, le immagini si riproducono all'interno di una “cornice di senso soggettiva”: ecco che è possibile avviarsi verso il finale, che risuona in sintonia con il nuovo stato di coscienza alla stregua della sintonizzazione emotiva della madre con il bambino. Lo *spazio visivo* aperto è sconfinato e del tutto *inedito*, come rilevava Freud citando Schleiermacher e come ognuno può sperimentare ancora oggi:

[...] ciò che caratterizza lo stato di veglia è il fatto che l'attività del pensiero si esplica in *concetti* e non in *immagini*. I sogni invece pensano essenzialmente per

¹² Id., *Il mondo in sei canzoni. Come il cervello musicale ha creato la natura umana* (2008), Codice, Torino 2009.

¹³ R. Regni, *Paesaggio educatore. Per una geopedagogia mediterranea*, Armando, Roma 2009.

¹⁴ A. Bellingreri, *La cura dell'anima. Profili di una pedagogia del sé*, Vita e Pensiero, Milano 2010.

¹⁵ A. Augelli, *In itinere. Per una pedagogia dell'erranza*, Pensa Multimedia, Lecce-Rovato 2013.

immagini e con l'avvicinarsi del sonno è possibile osservare che, mano a mano che le attività volontarie diventano più difficili, nascono idee involontarie che ricadono tutte nella classe delle immagini. L'incapacità di lavoro immaginativo del tipo che sentiamo voluto e l'apparizione di immagini, generalmente associate con tali stati di astrazione, sono le due caratteristiche che permangono nei sogni e che l'analisi psicologica ci costringe a riconoscere come elementi essenziali della vita onirica¹⁶.

Nel caso della disabilità visiva, ascoltare musica non solo e non tanto in maniera occasionale, ma attraverso specifici interventi mirati, può contribuire alla creazione di immagini che stimolino il senso estetico e artistico del soggetto all'interno di una *esperienza sensata*, che illumini di nuova luce le immagini di un'interiorità estesa, creando connessioni neuronali e sfruttando il potere dell'immagine per espandere la materialità chiaramente udita attraverso una profonda azione di scavo interiore. Le immagini sonore lumeggiano sia la canzone popolare che quella operistica: «L'arte musicale di tutti i grandi compositori, e ciò non deve sembrare inverosimile, nasce dall'umile canzone. Essa alimenta il fiume della melodia dell'artista coi suoi appassionati rivi di tenerezza popolare»¹⁷. La mente forma immagini ascoltando musica, che sollecita l'anima a elevarsi, e questa applicazione nell'ascolto può essere, per colui che ha difficoltà a percepire la realtà esterna, un modo per *farsene un'idea*. L'idea, per Platone, è la realtà vera, la sola che possa dire realmente come siano fatti gli altri, gli scenari dentro ai quali si muovono le persone in carne e ossa, i tempi che attraversano i contesti, permeandoli di un *sentire* non più idealizzato, bensì *avvertito*, incarnato, materico: «la musica [...] è la scienza degli atteggiamenti amorosi riguardo all'armonia e al ritmo. E nella struttura stessa dell'armonia e del ritmo, invero, non è per nulla difficile riconoscere gli atteggiamenti amorosi»¹⁸. Come scriveva, a ra-

¹⁶ S. Freud, *L'interpretazione dei sogni* (1900), in *Freud. Opere. 1886-1905*, Newton Compton, Roma 2004, p. 463.

¹⁷ V. Bergonzini, *La musica e la potenza del suo fascino*, Publigrif dei Fratelli D'Agostino, Napoli 1971, p. 22.

¹⁸ Platone, *Simposio*, trad. it., a cura di G. Colli, Adelphi, Milano 2000, p. 39, 187c.

gione, Moutsopoulos: «[...] in musica, come in ogni arte, è la somiglianza della realizzazione artistica con l'idea del bello e del bene che conta, in modo che l'antico principio della somiglianza si trovi così recuperato su un piano differente, quello delle idee»¹⁹. Non siamo molto distanti da quella *mater* che fonda la *materia* plasmando i canali ricettivi del bambino: se poi si considera la specificità della disabilità visiva (nelle sue varianti, che necessiterebbero di approfondimenti ulteriori), oltre alle abilità e alle competenze socio-relazionali, da attivare o compensare, è quanto mai necessario aprire le porte a quei “mondi altri” scoperti dall'ascolto della musica, che rinforza l'identità sonora [la quale rappresenta, a fronte di un'identità parzialmente “(dis)abile”, un nucleo strutturale relativamente stabile e duraturo], corrobora la capacità immaginativa del soggetto, coltiva lo spirito di trascendenza e trascendimento.

3. *L'educazione sonora dell'ipovedente come esperienza vissuta*

Per concludere questa breve dissertazione, il riferimento è a un volume a cura di Antonio Erbetta dal titolo *L'educazione come esperienza vissuta*²⁰. L'ambiente di vita di una persona con disabilità visiva è “affastellato” di suoni e rumori, in specie di voci *affettivamente connotate*. Se la musica è ispirata dalle Muse e se i rudimenti dell'esperienza sonora sono biologicamente trasmessi in linea materna, è importante riconoscere le valenze di nutrimento e consolazione che può assumere un ascolto mediato e meditato. Co-riflettere sul *sensu assunto dal suono* può rappresentare un nucleo tematico degno di ulteriori approfondimenti e sollecitazioni euristiche (teoretiche e sperimentali). Quello fra persona e musica è un: «Rapporto nel quale, da un lato, abbiamo un soggetto che non è più solamente il *cogito* cartesiano, ma un uomo in carne

¹⁹ E. Moutsopoulos, *La musica nell'opera di Platone* (1959), Vita e Pensiero, Milano 2002, p. 334.

²⁰ S. Calvetto, *Tra umanesimo critico e decostruzionismo formativo. Problematicismo, fenomenologia, esistenzialismo*, in A. Erbetta (ed.), *L'educazione come esperienza vissuta. Percorsi teorici e campi d'azione*, Ibis, Como-Pavia 2011, pp. 55-94.

ed ossa che sente, ragiona e interpreta a partire innanzitutto dalla propria corporeità»²¹. Quando un canale sensoriale come la vista è chiuso o semichiuso, la produzione spontanea di immagini generata dall'ascolto sistematico della propria musica preferita può arrivare a costituire un eccellente rimedio contro il rischio della correlata deprivazione (povertà immaginativa) e dell'eventuale disagio psichico (angoscia depressiva e sensazioni di impotenza e impercettibilità del mondo esterno). Non è da dimenticare, infatti, come l'occhio rappresenti, sul piano intrapsichico, uno dei primi organi con cui l'essere umano *penetra profondamente* la realtà, divenendone cosciente. Il vissuto di ristrutturazione interiore di immagini della realtà può sopperire a questi sentimenti di inadeguatezza *potenziando* la ricerca inconscia con risorse visive intraccettive, in parte immaginate, in parte desunte dalla realtà narrata o percepita. Secondo Gaetano Bonetta²² e Gabriella Dalesio, non sono mai da trascurare le potenzialità intrinseche della nostra mente, che può trascendere il piano della realtà sino a scoprire percezioni nuove e piani sottili, molto spesso preclusi a quanti credono solo in ciò che vedono:

Ciò è verificabile nelle riflessioni delle nuove epistemologie e sui fronti sconvolgenti per i modelli separativi cui siamo abituati, quelli della fisica quantistica e delle nanotecnologie, che ci rivelano della materia aspetti simili alla rete di interdipendenza della visione buddhista e a blocchi di realtà che convivono. L'ambiguo fluttuante universo quantistico sovverte le nostre scale temporali rivelandoci la trama della realtà quali universi coesistenti, invisibili l'uno all'altro, la cui percepibilità dipende solo da noi²³.

Sul piano neuropsicologico, basti pensare al *fenomeno del completamento*, da principio indagato da King, per il quale l'occhio umano crea un'*illusione funzionale* all'inquadramento visivo di un oggetto al fine di adeguare l'assetto percettivo a un ordinamento logico e finemente ipotizzato:

²¹ *Ibi*, p. 75.

²² G. Bonetta, *L'invisibile educativo. Pedagogia, inconscio e fisica quantistica*, Armando, Roma 2017.

²³ G. Dalesio, *Guerre invisibili. La fine del reale. Dagli anni Settanta ai nuovi territori dei conflitti*, Tullio Pironti Editore, Napoli 2011, p. 215.

La mancata consapevolezza della cecità di una parte del campo visivo può essere dovuta al fenomeno del completamento [King, 1967], per cui le parti mancanti tendono ad essere completate automaticamente. Per esempio, se si presenta un rettangolo in modo che venga ad occupare sia la parte cieca che quella intatta del campo visivo, il paziente non riferisce di vedere, come ci si aspetta, una figura aperta, bensì una figura chiusa. Dunque, la parte mancante della figura è stata in qualche modo completata²⁴.

Il nostro cervello risponde allo stesso modo a uno stimolo sonoro mancante all'interno di una catena consequenziale, come un brano musicale. In entrambi i casi, sono in gioco la memoria appresa (del rettangolo e del brano), l'elasticità mentale – ossia la capacità di associare le parti assenti e latenti a quelle “oggettive” e presenti (il lato o il verso mancanti) –, e la capacità di (ri)creare un intero dalle parti di esso disponibili. La scorciatoia cognitiva è quella dell'ancoraggio (o della conservazione dell'“intero”); sul piano artistico, ciò che entra in campo è l'*esperienza vissuta*, che chiama in causa l'aver sentito, il sentire attuale e, di conseguenza, il pre-vedere e il pre-sentire. È questo lo spazio “magico”, in verità artistico, dell'educazione all'ascolto consapevole della musica: l'apprendimento a stare-in-ascolto e in-presenza (il prendere dimora nel corpo) e l'abitare il tempo come un *unicum* (nascita-vita-morte *del* corpo e *nel* corpo), accompagnando e accompagnandosi a so-stare all'interno degli scenari ultramondani aperti dalla mente o dalle menti senzienti.

Bibliografia

- Augelli A., *In itinere. Per una pedagogia dell'erranza*, Pensa Multimedia, Lecce-Rovato 2013.
- Bellingreri A., *La cura dell'anima. Profili di una pedagogia del sé*, Vita e Pensiero, Milano 2010.
- Benenzon R., *Manuale di musicoterapia* (1981), a cura di G. Ferrara, Borla, Roma 1998.

²⁴ E. Ládavas - A. Berti, *Neuropsicologia* (1995), il Mulino, Bologna 2021, p. 223.

- Bergonzini V., *La musica e la potenza del suo fascino*, Publigrاف dei Fratelli D'Agostino, Napoli 1971.
- Bion W.R., *Apprendere dall'esperienza* (1962), Armando, Roma 2009.
- Bonetta G., *L'invisibile educativo. Pedagogia, inconscio e fisica quantistica*, Armando, Roma 2017.
- Calvetto S., *Tra umanesimo critico e decostruzionismo formativo. Problematicismo, fenomenologia, esistenzialismo*, in A. Erbetta (ed.), *L'educazione come esperienza vissuta. Percorsi teorici e campi d'azione*, Ibis, Como-Pavia 2011, pp. 55-94.
- Cambi F. - Pinto Minerva F., *Governare l'età della tecnica. Il ruolo chiave della formazione*, Mimesis, Milano-Udine 2023.
- Dalesio G., *Guerre invisibili. La fine del reale. Dagli anni Settanta ai nuovi territori dei conflitti*, Tullio Pironti Editore, Napoli 2011.
- Freud S., *L'interpretazione dei sogni* (1900), in *Freud. Opere. 1886-1905*, Newton Compton, Roma 2004.
- Gasperoni G. - Marconi L. - Santoro M., *La musica e gli adolescenti. Pratiche, gusti, educazione*, EDT, Torino 2004.
- Heidegger H., *Il principio di ragione* (1957), a cura di F. Volpi, Adelphi, Milano 1991.
- Imberty M., *La musica fra narratività, espressività e drammaticità*, in *Musica&Terapia*, 31 (2015), pp. 2-12, https://musicaterapia.it/wp-content/uploads/2017/11/MT_31.pdf.
- Làdavass E. - Berti A., *Neuropsicologia* (1995), il Mulino, Bologna 2021.
- Levitin D.J., *Fatti di musica. La scienza di un'ossessione umana* (2006), Codice, Torino 2008.
- Id., *Il mondo in sei canzoni. Come il cervello musicale ha creato la natura umana* (2008), Codice, Torino 2009.
- Malavasi P., *Culture musicali ed educazione familiare*, in L. Pati (ed.), *Ricerca pedagogica ed educazione familiare. Studi in onore di Norberto Galli*, Vita e Pensiero, Milano 2003, pp. 535-552.
- Mancini M., *MeTe – Abili Equilibri d'Arte*, in C. Giaconi - N. Del Bianco (eds.), *In Azione. Prove di inclusione*, Franco Angeli, Milano 2018, pp. 94-105.
- Mancino E., *A perdita d'occhio. Riposare lo sguardo per una pedagogia del senso sospeso*, Mursia, Milano 2019.
- Moutsopoulos E., *La musica nell'opera di Platone* (1959), Vita e Pensiero, Milano 2002.
- Musi E., *Concepire la nascita. L'esperienza generativa in prospettiva pedagogica*. Prefazione di Vanna Iori, Franco Angeli, Milano 2007.
- Platone, *Fedro*, trad. it., Mondadori, Milano 2001.

Id., *Simposio*, trad. it., a cura di G. Colli, Adelphi, Milano 2000.

Regni R., *Paesaggio educatore. Per una geopedagogia mediterranea*, Armando, Roma 2009.

Stramaglia M., *Amore è musica. Gli adolescenti e il mondo dello spettacolo*, SEI, Torino 2011.

Stefano Salmeri
Editoriale

STUDI E RICERCHE

Lucio Cottini
Curricolo inclusivo e PEI come strumenti per l'inclusione scolastica di qualità

Alessandra Lo Piccolo
Bisogni formativi dell'insegnante specializzato in relazione ai deficit visivi

Stefano Salmeri
Disabilità visiva e coscienza del limite

Maria Volpicelli
Augusto Romagnoli e l'educazione dei ciechi in Italia

LA DISABILITÀ VISIVA E I LINGUAGGI DELLE ARTI

Massimiliano Stramaglia
Il potere della musica: educazione e sonorità

ANTOLOGIA

Silvestro Banchetti
L'insegnamento del sistema Braille

LA PAROLA A...

Nicola Stilla
Dal Braille alle nuove tecnologie

Scholé

Una rivista promossa dalla Biblioteca
Italiana per i Ciechi "Regina Margherita"
Onlus - di Monza



9 788828 406266