

La musicoterapia come mediatore educativo inclusivo. Un'analisi etnografico-pedagogica di pratiche di intervento sonoro-musicali come forme di *meaning-making*, comunicazione e relazione

Music therapy as an inclusive educational mediator. An ethnographic-pedagogical analysis of sound-musical intervention practices as forms of meaning-making, communication and relationship

Leonardo Menegola^a

^a Università degli Studi di Milano-Bicocca, leonardo.menegola@unimib.it

ABSTRACT

This study explores the role of music therapy as an inclusive educational mediator in educational and training contexts. Through a qualitative perspective, the investigation analyses how music therapy practices can promote participatory dynamics, contributing to more inclusive learning environments. The research is based on a key question: how can music therapy be integrated into educational practices to foster individuals' personal and relational development? The results show that the use of music as a mediator helps to overcome communication and emotional barriers, facilitating processes of growth and awareness in participants. The study highlights the importance of the relational and symbolic dimension of music in the educational context, broadening the understanding of the inclusive potential of music therapy and offering practical insights for the design of innovative educational interventions.

SINTESI

Questo studio esplora il ruolo della musicoterapia come mediatore educativo inclusivo nei contesti educativi e formativi. Attraverso una prospettiva qualitativa, l'indagine analizza come le pratiche musicoterapeutiche possano promuovere dinamiche di partecipazione, contribuendo a creare ambienti di apprendimento più inclusivi. La ricerca si fonda su una domanda chiave: in che modo la musicoterapia può integrarsi nelle pratiche educative per favorire lo sviluppo personale e relazionale degli individui? I risultati mostrano che l'uso della musica come mediatore contribuisce a superare barriere comunicative ed emotive, agevolando processi di crescita e consapevolezza nei partecipanti. Lo studio evidenzia l'importanza della dimensione relazionale e simbolica della musica nel contesto educativo, ampliando la comprensione delle potenzialità inclusive della musicoterapia e offrendo spunti pratici per la progettazione di interventi educativi innovativi.

KEYWORDS: music therapy, special education, educational inclusion, interaction and helping relationship, epistemological pluralism

PAROLE CHIAVE: musicoterapia, pedagogia speciale, inclusione educativa, interazione e relazione d'aiuto, pluralismo epistemologico

1. Musicoterapia e intervento educativo

La musicoterapia si definisce come «use of music and its elements [...] in medical, educational, and everyday environments with individuals, groups [...] to optimize their quality of life and improve their physical, social, communicative, emotional, intellectual, and spiritual health and wellbeing. Research, practice, education [...] are based on professional standards according to cultural, social, and political contexts»¹. Una letteratura multidisciplinare e l'assetto organizzativo-politico della musicoterapia sono cresciuti esponenzialmente nell'ultimo secolo, formando un ambito molto vasto. Il posizionamento socioculturale e storico della musicoterapia nei contesti occidentali contemporanei configura un fenomeno dinamico, sfaccettato, che, in un percorso ambivalente di graduale affermazione sociale, è passato dal rappresentare un evocativo, vago orizzonte simbolico tradizionale al cercare validazione e legittimazione biomediche. Nella sua origine, la musicoterapia si radica in tradizioni culturali universali di iatromusiche e mitografie: musiche curative, suoni che animano cosmogonie e ontogenesi. È un ambito simbolico con parentele interculturali capaci di attraversare l'inconscio collettivo, i continenti, i contesti storici, tra sciamani siberiani (Mikhailovskii, 2012), nordici, inuit (Saladin D'Anglure, 2019; Demant Jakobsen, 1999), amazonici (Fausto, 2012; Fortis, 2012); tra cantori *Gnawa* (Kapchan, 2007; Majdouli, 2007; Witulski, 2018), guaritori *Xhosa* (Obeghare Izu & de Villiers, 2022), *Yoruba* (Adekson, 2003), *Kusamira* (Hoesing, 2021), guaritori *Vodou*, *Orisha*, *Candomblé*, *Kuna* e di altre forme diasporiche e sincretiche disseminate nei Caraibi e nel Sud-America (Falola & Childs, 2004; Parés, 2013; Daniel, 2005; Hart & Suarez, 2013; Sherzer, 1990); senza escludere – per citare un illustre esempio europeo – i musicisti che imbracciando i propri strumenti generano un campo simbolico e rituale, per aiutare la posseduta a *scazzicare* un ragno che rimorde (De Martino, 2009). Oggi, la produzione culturale musicoterapeutica cerca sempre più di aderire alle logiche di validazione terapeutica della medicina scientifica e delle sue grammatiche statistico-quantitative, riduzionistiche, standardizzanti (confronta Tanaka & Nogawa, 2015; Wood et al., 2019; Monsalve-Duarte et al., 2022; Halder et al., 2022; Gold et al., 2022; Devlin, Alshaikh & Pantelyat, 2019).

Riguardo all'evoluzione storica della musicoterapia, si può parlare dunque di un fenomeno apparentemente paradossale: da un lato, la disciplina si sottomette ai paradigmi biomedici, rimuovendo la propria genetica olistica; dall'altro, essa riscuote notevole successo in termini di produzione culturale, mediatizzazione e crescente inclusione in qualità di disciplina ancillare alla medicina. Questa legittimazione comporta una trasformazione epistemologica, in allontanamento dalle radici culturali e simboliche che avevano fatto da contenitore alla prosperità transculturale di sistemi di pratiche e di rappresentazioni volti a connotare il campo sonoro-musicale come un dominio della relazione di cura. Fino alla seconda metà del secolo scorso, la musicoterapia contribuiva, con marcate e irriducibili specificità epistemologiche, ad alimentare uno spazio simbolico-rituale nel quale salute, malattia, fortuna, sfortuna, vita, morte, sensibilità, spiritualità si intrecciavano in un

¹ <https://www.wfmt.info/post/announcing-wfmts-new-definition-of-music-therapy>.

sistema di guarigione organico, ecologico e, per questo, trans-umano, trasversale a culture e tempi. Negli ultimi decenni, essa ha iniziato a trasformarsi, adattandosi ai criteri scientifico-clinici, concentrandosi su processi misurabili e meccanismi neurofisiologici. È passata da pratica integrata, olistica, potenzialmente complementare, a strumento di supporto biomedico; la musica, da mediatore complesso e per certi versi autonomo, è passata a essere un mezzo strumentale, a tratti quasi una sorta di farmaco da somministrare: un ribaltamento che, pur portando riconoscimento istituzionale e visibilità mediatica, ha implicato una perdita di complessità e significato. Eppure, a uno sguardo antropologico-pedagogico empirico e fenomenologico, la musicoterapia si presenta come un sistema contestualizzato di pratiche della relazione di cura e delle rappresentazioni che fondano tali pratiche. Diviene interessante, dunque, sottoporre tali pratiche e rappresentazioni a un'osservazione etnografica, per analizzarle alla luce di apparati teorico-metodologici in grado di illuminarne le implicazioni pedagogiche.

Nei contesti educativi formali e informali, in particolare negli ambiti scolastici e legati alla scuola, si osserva il proliferare di progetti che impiegano la musicoterapia in connessione alle attività didattiche, per il supporto allo studio, nei percorsi extrascolastici, nei servizi educativi integrati. Tali progetti si legano strettamente alla dimensione socio-relazionale, alla centralità delle esperienze di auto-espressione e auto-consapevolezza e allo sviluppo di competenze trasversali. In tali cornici, la musicoterapia riesce a conservare, almeno parzialmente, un'identità epistemologica e uno statuto metodologico più complessi rispetto al riduzionismo biomedico: essa infatti non si limita alla gestione di sintomi, a una risposta strumentale a specifici disturbi, ma viene chiamata per favorire la crescita personale e il benessere complessivo dell'individuo nel contesto sociale. Questo tipo di impiego fa leva sulla valorizzazione della comunicazione nonverbale, come spazio di espressione in grado di favorire il superamento delle barriere del linguaggio e dell'apprendimento tradizionale, e mira allo sviluppo di competenze legate, per esempio, alle capacità di ascolto, autoregolazione emotiva, cooperazione e consapevolezza psico-fisica, sensorio-percettiva e comunicativo-relazionale. Ben oltre il trattamento di un disagio, la musicoterapia è più spesso impiegata per il potenziale inclusivo che offre in quanto strumento educativo (Chiappetta Cajola & Rizzo, 2016). In tale direzione, l'applicazione della musicoterapia riscuote apprezzabile successo, risultando ampiamente diffusa nel mercato delle proposte formative e laboratoriali nei contesti educativi formali e informali – sebbene mostri di occupare, dal punto di vista politico-istituzionale e nella produzione culturale disciplinare, una posizione di secondo piano, di minor prestigio, rispetto alla musicoterapia biomedicalmente informata.

2. Caso di studio, metodi, tecniche di ricerca

Il caso di studio illustrato di seguito concerne un laboratorio di piccolo gruppo realizzato lungo 3 anni scolastici, dal 2019 al 2023, con pausa nell'anno 2019/2020, presso un istituto comprensivo, all'interno del servizio dopo-scuola di supporto ai compiti e allo studio, nell'*hinterland* di un grande centro urbano del Nord Italia. Il

servizio è impegnato nella presa in carico pomeridiana infrasettimanale di minori tra i 10 e i 15 anni di età, che si trovano in contesti familiari o in situazioni scolastiche di difficoltà e rischio educativi e sociali. Per questi studenti, il lavoro del crescere si caratterizza per fatiche specifiche e marcate nella socializzazione coi pari; per richieste crescenti del mondo adulto e delle istituzioni; per il rapporto con la scuola – luogo archetipico di misura di sé, incontro e dialogo con la società e gli altri; per il disagio e le frustrazioni provenienti dall’ambiente familiare, dalla rete di relazioni prossime, da situazioni personali. Questo può favorire demotivazione, disistima di sé, aspetti nevrotico-depressivi, episodi aggressivi o auto-aggressivi, di rifiuto, sfida, opposizione e provocazione.

Il servizio ha dunque proposto ad alcuni dei propri utenti un laboratorio di musicoterapia a cadenza settimanale – in affiancamento e supporto a, e integrato con gli altri interventi psico-educativi in essere, in un quadro di presa in carico interdisciplinare.

Non si è trattato di un laboratorio di educazione musicale – territorio tematico di lunga tradizione teorico-metodologica e ricerca pedagogico-educativa, oggetto di interessanti intrecci disciplinari con i metodi e le tecniche della musicoterapia (Rickson & McFerran 2014) – ma di un percorso educativo attraverso strumenti e approcci musicoterapeutici, finalizzato a favorire obiettivi di scoperta personale, costruzione di un senso di autoefficacia e fiducia nella relazione con l’altro, comprensione delle proprie emozioni, rafforzamento dell’autoconsapevolezza sensoriale, corporea, comunicativa e affettiva; di sviluppo di un’interazione costruttiva all’interno del gruppo, con attenzione al benessere e all’interesse educativo di ogni partecipante; di rafforzamento delle competenze socioaffettive, armonizzazione dei bisogni individuali di accettazione della propria persona da parte dell’altro con quelli sociali di crescente competenza cognitiva e comportamentale rispetto alle richieste dell’ambiente circostante; di rafforzamento delle competenze riflessive, metacognitive e socio-comunicative individuali nella cornice del gruppo.

Strumentale a tali obiettivi è stata l’adozione di un approccio incentrato sulla costruzione di un contesto relazionale di piccolo gruppo, rassicurante e confortevole. Attraverso la conduzione e la facilitazione adulte, il laboratorio ha offerto ai partecipanti uno sguardo non giudicante, una funzione di guida e riferimento, una proposta di co-costruzione valoriale improntata alla crescita e all’autonomia personale, una funzione di *holding* e *scaffolding*, un accompagnamento a contattare in modo tollerabile l’universo dei propri vissuti personali e i canali della loro espressione, verso un cammino graduale di elaborazione.

Nel primo anno, l’autore ha ricoperto la posizione di osservatore partecipante, come musicoterapeuta e ricercatore; negli anni successivi, è stato solo osservatore e intervistatore. Sono state realizzate nel complesso 40 sessioni di osservazione partecipante o osservazione esterna e sono stati svolti 25 colloqui e interviste aperte coi partecipanti, gli educatori dello *staff* del servizio e il musicoterapeuta che ha condotto l’attività durante il secondo e il terzo anno. Sono state effettuate riprese

audio e fotografiche quando possibile. I materiali raccolti attraverso interviste e osservazioni sul campo sono stati analizzati mediante un approccio tematico².

Il laboratorio, aperto a utenti non necessariamente alfabetizzati ai linguaggi musicali, ha integrato attività di condivisione, dialogo, racconto e gioco, strutturate attraverso tecniche musicoterapeutiche tali da permettere ai partecipanti di esprimersi senza dover ricorrere necessariamente o esclusivamente alla parola. Tali proposte facevano leva su dispositivi e supporti di facile uso, come per esempio gli strumenti della metodologia *Orff*. Le attività hanno contemplato momenti di manipolazione diretta di strumenti e vocalità, incentrati su percorsi guidati e co-costruiti, strutturati in modi diversi; improvvisazione, composizione musicale e *song-writing* attraverso l'esplorazione dei parametri musicali (tempo, intensità, altezza, timbro); ascolto attivo e immaginazione guidata; movimento autoconsapevole ed espressivo nello spazio; verbalizzazione e *feedback* utilizzando la parola e supporti e stili espressivi molteplici e plurali (incluse, per esempio, le rappresentazioni grafico-visive). Come sarà discusso in seguito, il concetto di "campo", inteso come cornice relazionale e operativa, costituisce un elemento-chiave che attraversa le pratiche osservate e si collega direttamente alla progettazione degli interventi musicoterapeutici descritti.

3. Note etnografiche: attività, strategie

Osserviamo alcuni esempi di interazioni e attività all'interno degli incontri, attraverso stralci dalle note etnografiche di campo³.

«26 ottobre 2020. G. e K. sono seduti uno di fronte all'altra: G. ha una kalimba, K. un tamburo a cornice. Dopo un momento – guidato dal conduttore – di ascolto del silenzio e dello spazio che li separa, G. inizia a suonare un ritmo delicato, quasi timido, con pause mute, immobili tra le note. K. risponde colpi lenti sul tamburo, attutiti, entrando in dialogo sonoro con G. Mentre cresce la loro interazione, i loro ritmi si avvicinano. Nasce un botta-e-risposta quasi strutturato. Con cenni silenziosi, il conduttore suggerisce al gruppo, seduto in cerchio intorno a G. e K., di stringersi avvicinandosi ai due. Questi a loro volta si avvicinano di più tra loro (G. lo fa per primo). Il dialogo si intensifica, diventa più sicuro, si infittisce, diviene una cosa intima. Il ritmo cambia, segue curve dinamiche, come un'onda. I suoni si

² Un potenziale limite del presente studio risiede nella natura circoscritta del caso considerato, selezionato principalmente per motivi di accesso e convenienza. Inoltre, la duplice posizione dell'autore come ricercatore e facilitatore potrebbe aver influito sull'interpretazione delle dinamiche osservate, nonostante le misure adottate per ridurre eventuali *bias*, consistenti nell'uso di registrazioni, nella compresenza di un secondo facilitatore e nell'utilizzo dei suoi *feedback* in forma di protocolli di osservazione e di incontri di intervizione.

³ Questo utilizzo di estratti etnografici viene teorizzato da Geertz (1973), attraverso il concetto di *thick description*: il processo ermeneutico consente di «rendere visibili i significati» che un contesto culturale attribuisce ai fenomeni considerati. Anche per Clifford e Marcus (1986) gli aneddoti etnografici possono dare profondità e concretezza all'analisi antropologica, rendendo esplicite le implicazioni simboliche, storiche e sociali dei fenomeni.

fondono in un unico ritmo. Il cerchio si è chiuso; ma lo spazio sembra attraversato da una sensazione elettrizzante di apertura e fiducia reciproca».

«Nella verbalizzazione seguente, il gruppo di osservatori esterni condivide un'immagine di G. e K. come accomunati da uno “spazio dove erano insieme” (espressione di C.), in cui emozioni e gesti dell'uno trovano “come un'eco, ma diversa” con quelli dell'altra. G. dichiara: “È stato bello. Non dovevo fare niente di diverso da quello che volevo, ma [ciononostante] se dovevo fare qualcosa di diverso, mi andava bene”. Il conduttore: “Dovevi essere diverso da come sei?”. “Dovevo essere uguale a come sono. Dovevo solo essere me stesso”. “Questo come ti fa sentire?”. (Ci pensa un istante): “Bene”. K. racconta: “A un certo punto mentre suonavo mi è venuta in mente mia nonna. E quando [guardando G.] mi hai risposto, mi sembrava che lei in qualche modo c'era”».

Qui, emozioni e vissuti individuali anche profondi, attraverso la natura sensibile del suono e del gesto, possono trovare uno spazio di dialogo accogliente e rispecchiante; percezioni contingenti, abitudini, aspettative, significati sia espliciti che inconsapevoli possono trasformare l'esperienza sonoro-musicale, opportunamente guidata dal conduttore, in un momento educativamente rilevante, addirittura in un istante di piccola illuminazione. Elementi identitari personali (“essere sé stessi”) oppure familiari (la nonna) trovano uno spazio di affermazione e rinforzo. Nel passaggio dalla natura nonverbale⁴, immediata e sovra-linguistica dello scambio alla verbalizzazione in gruppo, il confronto si fa conferma e allineamento reciproco, funzione di un'integrazione sociale, culturale, valoriale. Il mutuale percepirsi dei soggetti nel nonverbale trova conferma nelle parole: il livello metacognitivo lo nomina e lo sancisce.

La distinzione e la progressività tra nonverbale e verbale costituiscono un punto nodale, utile anche a mettere a fuoco le competenze di conduzione e facilitazione del musicoterapeuta. La pratica musicoterapeutica di per sé si basa sulla centralità dell'udito, in quanto «senso indifeso»⁵ (Menegola, 2020), dei modi somatici di attenzione (Csordas, 1994) e, più in generale, di un paradigma *body-centered* della riflessione e dell'atto educativi (Ferri, 2022), che consente un gioco di *feedback* reciproci e negoziazioni dell'esperienza imperniati su suoni, silenzi, rumori e vibrazioni in quanto strumenti di un'interazione. Ciò promuove valori di autenticità ed *engagement*. Il livello metacognitivo e di avvio di un'elaborazione consapevole – cui ci si può riferire in termini di livello della trasformazione del vissuto (individuale) in esperienza (condivisibile) – presuppone il ricorso alla parola, guidata, tutelante, educante, quale componente decisiva del dispositivo pedagogico in essere.

⁴ L'aggettivo “nonverbale” è un neologismo, attraverso il quale l'autore intende restituire il senso di una dimensione di significato specifica della gnoseologia e della sensorialità musicoterapeutiche e, probabilmente, di alcuni altri ambiti culturali occidentali della formazione e della terapia, accomunati dall'esser fondati, per l'essenziale, sull'articolazione di “tecnologie del sé” (Foucault, 1992) fortemente incorporative (Csordas, 2002; Csordas & Harwood, 1994). Da questo punto di vista, un tipico esempio di disciplina affine alla musicoterapia è rappresentato dalla “danzamovimentoterapia” (Payne, 1997; European Association Dance Movement Therapy, 2024).

⁵ Ciò che è più significativo si può udire piuttosto che necessariamente vedere.

«20 ottobre 2021. Dopo un'improvvisazione⁶, il conduttore propone un'attività riflessiva intorno a un simbolo iconico: traccia su un foglio, con disegni a pennarello, la silhouette ripetuta più volte di una figura umana: tratti schematici, elementari segmenti a simboleggiare braccia e gambe. Poi circonda questi ometti tutti identici, in fila l'uno dietro l'altro, con nuvolette, forme spigolose, o altri segni ogni volta diversi. Ecco, dunque, la consegna verbale al gruppo: "Questa persona attraversa nel corso della sua giornata stati d'animo ed emozioni diversi. Proviamo a dar loro un nome, insieme.". Dal brainstorming seguente vengono nominate rabbia, tristezza, dolore, determinazione, concentrazione, allegria, felicità, calma... Al gruppo viene chiesto quale sia lo stato d'animo più desiderato: metodo dibattimentale, dialogo guidato: il processo è rapido, il gruppo sceglie: la calma. "Proviamo a suonarla", fa il conduttore. "Chi se la sentirebbe?". M. si alza, porta lo xilofono davanti alla propria sedia. Si risiede; comincia a suonarlo lentamente, concentrandosi sul suono d'ogni nota, su come vibra nell'aria. Esplora questa qualità del suono con movimenti piccoli, minimi. Le pause sono rese ancora più intense dal silenzio del gruppo. Tutti ascoltano. "Il suono sembra guidare il gruppo verso uno stato di tranquillità condivisa", racconterà il conduttore. [...] Nella verbalizzazione emergono categorie come "rilassamento", "tranquillità", "pace". Infine, M. riferisce di sentirsi "in pace", di aver provato una calma che raramente trova nella sua vita quotidiana. So dagli educatori che sta vivendo un momento scolastico attraversato a tratti da aggressività, conflitti, tensioni. Terminata l'attività, il conduttore riferisce all'educatore responsabile del servizio questo importante tassello di verbalizzazione e socializzazione da parte di M. Dialogo e collaborazione integrano le prospettive e il lavoro del musicoterapeuta e dell'educatore».

«14 dicembre 2022. Sessione di improvvisazione di gruppo: i ragazzi suonano strumenti vari, trovando gradualmente un pattern musicale condiviso, che si sussegue e modifica in momenti diversi. Nel continuum ludico, piacevole, il conduttore decide di interrompere improvvisamente tutti tranne M., che viene lasciata sola a suonare una melodia sulla kalimba. Questo momento di solitudine sonora la sorprende, ma le permette di esprimere liberamente un suono più personale e intimo, che si evolve e modifica, che viene poi ripreso dal gruppo con ritmi diversi, arricchendo e trasformando l'espressione originaria. L'intervento del conduttore permette ai ragazzi di uscire da una *comfort-zone* sonoro-musicale, che cominciava quasi automaticamente ad avere qualcosa di manieristicamente standardizzato, e di esplorare nuove modalità di espressione collettiva».

Attraverso le attivazioni favorite dalla dimensione simbolico-immaginale del gioco, quella sensoriale dell'ascolto, quella cinestesica del movimento corporeo e del gesto musicale, si promuovono il benessere psico-fisico di ogni partecipante e dinamiche relazionali evolutive. In questa corrispondenza tra vissuti individuali e dinamiche gruppali, si inserisce la possibilità di utilizzare il suono e la musica per

⁶ Il conduttore, intervistato, lo definirà un «suonare insieme, usare il canale musicale per connetterci e conoscerci in quel momento: loro sono stati molto disponibili, arrivando a creare per esempio ritmi d'insieme, anche con momenti di individualità, che il gruppo seguiva, con ascolto e rispetto per la produzione di ognuno».

interagire con l'innescò e la regolazione di emozioni e stati d'animo – per esempio, allegria, spensieratezza, buon umore, paura, malinconia, dubbio e incomprensione (Moore, 2017; Chong, Kim & Kim, 2024; Juslin, 2016; Jäncke, 2008). In questa potenzialità di attivazione emotiva, suono e musica non sono abbandonati dal musicoterapeuta a una fruizione e a un utilizzo incolti, intuitivi. Non si tratta, insomma, solo e banalmente di incontro tra le *affordances* provenienti dagli aspetti formali, strutturali, della musica, da una parte, e, dall'altra, l'orizzonte di esperienza del singolo, delle sue personali estetiche e idiosincrasie percettive. Al contrario, il conduttore stimola ogni partecipante a “guardare dentro sé” e “portare nel gruppo” una sensazione, un pensiero; a un lavoro di relazione con il proprio interno e il proprio intorno; a fare, per così dire, avanti e indietro tra le proprie condizioni di difficoltà e i propri bisogni educativi e l'esperienza sonoro-musicale inclusiva, grupppale, condivisa, accomunante: tra la dinamica intra-personale e quella interpersonale. Il fattore costante cui attingere, la forza di riferimento fissa, è la vitalità, presente qui-e-ora, dei vissuti e delle risorse di *meaning-making* propri del soggetto. I partecipanti in cerchio, nella e attraverso la musica, danno vita a quelle che divengono le espressioni-chiave del laboratorio: “comunicare-emozioni”; “ascoltare-messaggi”; “controllare-strumenti”; “costruire-relazioni”; “prestare cura-attenzione”.

Nell'arco di vita del laboratorio, si è osservato un lavoro costante sull'esplorazione delle qualità interiori che i partecipanti desiderano manifestare, in un orizzonte quotidiano nel quale “rabbia, tristezza e paura sono presenti nelle nostre vite e spesso le guidano” (da una sessione di verbalizzazione di gruppo a inizio percorso). Ne è nato un itinerario di riflessione costante in cui l'elaborazione consapevole trasforma l'intenzione espressiva in un atto performativo complesso – *meaningful, mindful* (Scheper-Hughes & Lock, 1987) – che trascende il semplice gesto musicale.

Qui si osserva l'operare del simbolo *à la* Turner. Un'attività proposta, tra le tante, è stata quella di sonorizzare le proprie emozioni, immaginando, per esempio, come potessero suonare, attraverso gli strumenti a disposizione, la tristezza, o la gioia, ma anche i loro contrari (chiamati “antidoti”, “veleni”) sonoro-musicali. È possibile creare trasformazioni sonore per attenuare una determinata emozione? «A., ad esempio, ha rappresentato la tristezza attraverso note basse, lente, ma poi ha creato uno “spazza-tristezza” – un suono leggero, rasserenante – per contrastarla». Il suono e la musica che esprimono un'emozione costituiscono un simbolo. Quest'ultimo, crogiolo di una parte logico-semanticà (il polo ideologico, narrativo, il pensiero che c'è dietro, più o meno esplicitamente verbalizzabile) e di una sensibile, materica (il polo sensoriale, tangibile), sta sempre per qualcos'altro. Il sonoro-musicale assurge al ruolo di mediatore: al tempo stesso strumento (linguaggio, codice) di interazione, quindi di relazione tra le persone, e *medium* (contesto fisico, canale) che tali interazioni e relazioni veicola, rendendole possibili. Suoni, note, ritmi, melodie, canti e rumori divengono forme specifiche di una pedagogia sonoro-musicale: non oggetti di un'educazione alla musica, ma funzioni di un'educazione attraverso la musica (Menegola, Farina & Carriera, 2024, pp. 131 e sgg.). Ambiente e, al contempo, grammatica dell'interazione, suono e musica

contribuiscono materialmente a formare il *setting*, e, simultaneamente, rappresentano il bacino lessicale, la sintassi, il materiale con cui si compongono i messaggi, si codificano e decodificano i contenuti nel gruppo, tra i partecipanti. In quanto mediatore, l'universo sonoro-musicale si fa ponte tra il mondo interiore e il suo destino sociale – l'espressione, condivisione, negoziazione, regolazione di tale mondo. Sembra un'esemplificazione della socio-centrica concezione turneriana della costruzione dell'esperienza (Turner & Bruner, 1986): ogni brano d'improvvisazione e ogni composizione servono non solo a creare messaggi espressivi, ma con ciò stesso ad accogliere, offrendo radici e spazio di materializzazione concreta, ciò che emerge da emozioni e pensieri personali, facendolo divenire un pezzo di sé nel mondo. A questo punto, i momenti di verbalizzazione e metacognizione fanno dei contenuti musicali di ogni incontro materia di una trama simbolica in grado di tenere insieme gesti, emozioni, sentimenti, intenzioni e di stimolare riflessioni e pensieri.

Le sessioni di improvvisazione si sono rivelate spazi rituali (Bull & Mitchell, 2015), ove ogni partecipante ha potuto esplorare una versione di sé connotata da precise attitudini cognitivo-attentive e comunicativo-relazionali, oggetto di verbalizzazione, co-costruzione, scelta esplicita, negoziata e condivisa nel gruppo: per esempio, una condizione di ascolto e di volontà di scoperta di sé e di quelle emozioni, quei pensieri e quei comportamenti che influenzano positivamente o negativamente la propria personale capacità di essere più autonomi e stabili nella propria crescita.

In occasione dell'attività svolta intorno al disegno evocato sopra, il conduttore a un certo punto chiede al gruppo: «In questa rappresentazione delle emozioni, cosa rimane invariato?». Riferisce il conduttore: «Dopo un certo silenzio, P. risponde: “La persona! È sempre la stessa.”. Questa riflessione orienta il gruppo a una scoperta profonda, esplicitata con una formula, dal *sound* illocutorio: simile a una formula, appunto, rituale: “Non siamo le emozioni, ma coloro che vivono le emozioni”».

«Ciò che si è rivelato particolarmente importante», riflette il conduttore, «è che i ragazzi hanno potuto manipolare e agire in prima persona sul loro mondo interno, scoprendosi, durante queste pratiche, guide e padroni delle loro emozioni e pensieri». Ma la dimensione individuale emerge come una semplice componente di un disegno esperienziale ben più ampio: attraverso la sperimentazione di composizioni musicali collettive, il gruppo ha constatato con stupore quanto la musica costruita in una cornice grupppale potesse riuscire “a danzare insieme”.

Il fare musica insieme a sua volta diviene sia simbolo che mediatore. Esso concretizza simbolicamente le qualità che il gruppo vuole esprimere e realizzare (per esempio, l'armonia tra le diverse parti) e, contemporaneamente, consente al gruppo di potenziarle. Il campo d'interazione e relazione che si crea rende possibile la co-costruzione processuale, dinamica, di un *soundscape* improvvisativo, che è sia vissuto estetico-percettivo che terreno di verbalizzazione mediata e dialogica.

3. Analisi: un campo inclusivo, un'esperienza co-costruita

Il percorso si rivela profondamente formativo – nelle parole dei partecipanti e dello *staff* educativo del servizio – in quanto, da un punto di partenza caratterizzato da vissuti e situazioni disfunzionali, frustranti, dolorosi, disagiati, questi musicisti in erba, come rispecchiando in un mondo di suoni e musica le proprie risorse cognitive e relazionali, co-costruiscono un ambiente di scoperta e apprendimento inclusivo, capace di accogliere le diversità, in cui esplorare, comprendere e trasformare sé stessi. Colloqui e interviste rimarcano unanimemente come questo percorso abbia giovato al benessere emotivo e psicologico dei partecipanti; riaffermato la centralità dell'accettazione della voce di ognuno in una cornice comunitaria (sociale, informale) e organizzativa (istituzionale, formale), in qualità di fattore responsabilizzante individuale; favorito una comprensione più profonda della diversità umana e delle meccaniche emozionali e comunicative della relazione interpersonale; promosso un maggiore equilibrio tra il proprio interno e il proprio intorno. Lo spazio di possibilità espressiva e appropriazione attiva e collaborativa del *setting* da parte di giovani che, a inizio percorso, manifestavano difficoltà di integrazione relazionale e fragilità nell'adozione di una postura comunicativa positiva, è risultato funzione di un credito di fiducia, di *personhood* e di *agency* nei confronti di questi partecipanti (Noland, 2009) da parte di una figura professionale, quella del musicoterapeuta, che tende a essere strutturalmente formata a sviluppare forme di «parità immaginata» (Menegola, 2019) tra sé e i propri utenti.

Le competenze di facilitazione del musicoterapeuta appaiono fondamentali nel rispecchiare e integrare le emozioni e le risposte dei partecipanti, nei momenti nonverbali e in quelli di metacognizione. Queste *skills* sostengono un lavoro di relazione *person-centered*, consentendo ai partecipanti di aprirsi alla possibilità di esplorare e condividere i propri orizzonti sensoriali e appercettivi, in un dialogo strutturalmente inclusivo (basato sull'ascolto, l'accettazione, il non-giudizio) e accessibile (multicanale e multicodecificabile) tra utente, figure adulte, pari, anche fuori dal laboratorio, nel servizio. L'intervento, così, valorizza l'individualità dei partecipanti quale risorsa di integrazione in una dimensione sociale, instaurando una dinamica di *sense-making* fondata sulla reciprocità sensoriale e performativa tra gli attori coinvolti. Il punto di partenza dell'esperienza è la peculiare attenzione alla dimensione uditiva e sensoriale, propria della musicoterapia, cui si aggiunge l'integrazione con un quadro riflessivo e di intervento specificamente pedagogico. Quest'ultimo risulta basato sul valore dell'inclusività degli stimoli e delle proposte, diversificati e plurali, delle figure adulte e dei partecipanti, in un'ottica partecipativa e costruttivista, connesso agli obiettivi educativi concordati con il servizio, nella cornice del quale il laboratorio si svolge. Sembra di ravvisare un'attuazione dell'estetica deweyana incentrata sul concetto di arte come esperienza (Dewey, 2020). Lungo lo svolgersi degli incontri, osserviamo l'artistico come istanza, come *token* d'esperienza quotidiana, organica, interattiva, oltre l'idealismo della contemplazione e il romanticismo del turbamento, della sublimazione; esperienza non isolata, bensì imbricata in una dimensione vissuta che coinvolge tanto il creatore quanto l'osservatore in una potenziale negozialità e

socializzabilità; esperienza immersiva, per offrire ai protagonisti la possibilità di rielaborare emozioni e strutturare significati⁷.

La natura sensoriale, motoria, analogica e immersiva propria dell'esperienza musicoterapeutica coinvolge diverse aree sensoriali, producendo stimolazioni visive, tattili e cinestetiche, oltre che uditive. Come menzionato in apertura, inoltre, la proposta laboratoriale esaminata – e, in generale, l'attività musicoterapeutica di per sé – si distingue per non richiedere ai partecipanti alcun grado di alfabetizzazione musicale. Queste caratteristiche fanno dell'intervento di musicoterapia una risorsa educativa incentrata sul principio di inclusione. Il *setting* musicoterapeutico, in questo caso come, tendenzialmente, in generale, appare strutturalmente inclusivo. Sul piano teorico, tuttavia, il concetto eminentemente clinico di *setting* (Bunt & Hoskyns, 2002), utilizzato in musicoterapia, appare, almeno in questo caso, inadeguato per riferirsi alla complessa stratificazione di elementi che compongono il dispositivo musicoterapeutico e lo attivano in senso pedagogico. In musicoterapia, generalmente, si tende a ridurre l'idea di *setting* al mero insieme materiale di condizioni strutturate che delimitano lo spazio e il tempo dell'intervento: elementi tangibili, misurabili, quantificabili quali tipo, numero, disposizione degli strumenti; luogo, frequenza, durata delle sessioni. Se pure il concetto clinico di *setting* attinge a radici epistemologiche dense, ibride, come quella bioniana del “contenitore”⁸, e, in musicoterapia, non mancano riferimenti a un'accezione più ampia, non riducibile al tangibile, ma comprensiva di aspetti immateriali, relazionali, simbolici (Skewes McFerran & Grocke, 2007), una nozione come quella di “campo” appare preferibile, sia per la sua maggior comprensività e complessità, che per la sua consolidata intersezione con la teoria e la ricerca pedagogiche. Massa ha contribuito a includere nella ricerca educativa contemporanea la dimensione della materialità (Barone, 1997), intrecciando al contempo le proprie riflessioni con la fenomenologia, l'ermeneutica, la psicoanalisi, la teoria critica della società, ed è nota l'importanza attribuita dall'autore alle dimensioni emozionali e corporee nella concretezza sensibile delle pratiche educative e formative (Massa, 1986; 1993; Riva, 2004). Per Massa, il dispositivo pedagogico definisce un campo d'esperienza – ove avvengono «cose esperienzialmente significative» – strutturato grazie all'organizzazione interna di

⁷ *Art as Experience* non tratta esplicitamente della musica, ma offre spunti che hanno influenzato profondamente l'educazione musicale e la filosofia della musica in senso lato. Dewey enfatizza l'esperienza rispetto all'opera d'arte come oggetto, suggerendo che l'arte riguarda fondamentalmente l'interazione tra il creatore, l'osservatore e il contesto in cui essi si trovano. Questa visione ha risuonato nell'ambito dell'educazione musicale, incoraggiando approcci in cui la musica è vista come una pratica vissuta e incarnata che favorisce la crescita emotiva, sociale ed estetica. Si è così affermata la necessità di esperienze musicali che rispecchino i contesti in cui gli studenti vivono, per esempio attraverso l'integrazione di musica proveniente da diversi ambiti culturali, l'utilizzo della musica per esplorare temi sociali (Tan, 2020) o con la proposta di programmi di studio in grado di favorire l'espressione di sé e la crescita personale attraverso la musica (Westerlund, 2003).

⁸ Prima di Massa, in un altro ambito disciplinare, Wilfred Bion (2009; 2010) descrive il campo come un'entità che va oltre la semplice somma dei partecipanti e delle condizioni del *setting*. Esso include infatti le «dinamiche inconscie e le interazioni simboliche» che emergono tra terapeuta e paziente. Il campo, così definito, può influenzare le emozioni e le percezioni di entrambi.

variabili materiali come spazio, tempo, disposizione di corpi e oggetti; ma anche di fattori più complessi, immateriali – *fuzzy* – come le attività, le relazioni e le loro dinamiche, le emozioni, le regole e i valori, i rituali, le identità culturali e le *Weltanschauungen*. Entrano in questo i prodotti stessi di tale campo: *mindset*, sistemi di pensiero, credenze, teorie, modelli, pedagogie implicite. Il dispositivo è prodotto e, al contempo, produttore di quei «fasci di relazioni» (Foucault, 2001), anche di potere, che si articolano nel corso dell’esperienza.

Il concetto di campo, dunque, ci consente di decostruire e interpretare simbolicamente i significati non immediatamente esplicitati negli eventi, nelle azioni e nei comportamenti che si sono concretizzati nell’interfacciarsi delle persone col dispositivo musicoterapeutico. E proprio questo avviene negli incontri del laboratorio: un intreccio di relazioni dà vita a un sistema dinamico, materiale e immateriale – in altre parole, simbolico – mediato, di co-costruzione del senso, di co-costruzione dell’esperienza.

Conclusioni

Il caso discusso mostra come, attraverso la musica e il suono, gli studenti abbiano trovato strumenti per esprimere emozioni e costruire un dialogo autentico con i pari e gli adulti, generando un ambiente di apprendimento inclusivo e significativo. Questo radicamento della musicoterapia nella dimensione educativa permette di mantenere la complessità del suo statuto metodologico, in cui l’aspetto relazionale e le competenze trasversali assumono una centralità, allontanandola da logiche riduzionistiche. Saperi e pratiche musicoterapeutici offrono all’azione educativa un potente mediatore di inclusione e partecipazione attiva, integrabile in un disegno educativo interdisciplinare. Le tecniche e i metodi della musicoterapia, combinando conoscenze cliniche, pedagogico-antropologiche e artistiche, offrono l’occasione di riflettere sul pluralismo in senso più ampio: mostrando la possibilità di un approccio relazionale complesso, dinamico, sistemico, consapevole del campo d’esperienza attivato, la musicoterapia consente di trattare la soggettualità (Guillaume & Hughes, 2011), la *personhood*, le connotazioni identitarie dei partecipanti non come attributi statici, ma come configurazioni mobili di percezioni, appercezioni, idee, emozioni, che possono essere scoperte, mappate e riconfigurate costruttivamente attraverso l’esperienza sonoro-musicale. La pratica musicoterapeutica diviene forma di una pedagogia attraverso la musica, capace di enfatizzare tangibilmente l’importanza dell’ascolto e dell’accettazione reciproca: un mediatore per la creazione di spazi fisici, traiettorie temporali, campi relazionali e orizzonti di esperienza inclusivi e rispettosi della diversità di ogni persona, partecipativi e potenzialmente trasformativi.

Bibliografia

ADEKSON, M. (2003). *The Yorùbá traditional healers of Nigeria*. Routledge.
DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203500293>

- BARONE, P. (1997). *La materialità educativa. L'orizzonte materialista dell'epistemologia pedagogica e la clinica della formazione*. Unicopli.
- BION, W. R. (2009). *Apprendere dall'esperienza*. Armando editore.
- BION, W. R. (2010). *Attenzione e interpretazione*. Armando editore.
- BULL, M., & MITCHELL, J. P. (2015). *Ritual, performance and the senses*. Bloomsbury.
- BUNT, L., & HOSKYN, S. (Eds.). (2002). *The handbook of music therapy*. Brunner-Routledge.
- CHIAPPETTA CAJOLA, L., & RIZZO, A. L. (2016). *Didattica inclusiva e musicoterapia. Proposte operative in ottica ICF-CY ed EBE*. FrancoAngeli.
- CHONG, H. J., KIM, H. J., & KIM, B. (2024). Scoping Review on the Use of Music for Emotion Regulation. *Behavioral Sciences*, 14(9), 793.
DOI: <https://doi.org/10.3390/bs14090793>.
- CLIFFORD, J., & MARCUS, G. E. (Eds.). (1986). *Writing culture: The poetics and politics of ethnography*. University of California Press.
- CSORDAS, T. J., & HARWOOD, A. (1994). Embodiment and experience: The existential ground of culture and self. In T. J. CSORDAS (Ed.), *Embodiment and experience: The existential ground of culture and self*, pp. 1–24. Cambridge University Press.
- CSORDAS, T. J. (1994). *Embodiment and experience: The existential ground of culture and self*. Cambridge University Press.
- CSORDAS, T. J. (2002). *Body/Meaning/Healing*. Palgrave Macmillan.
DOI: <https://doi.org/10.1007/978-1-137-08286-2>
- DANIEL, Y. (2005). *Dancing wisdom: Embodied knowledge in Haitian Vodou, Cuban Yoruba, and Bahian Candomble*. University of Illinois Press.
DOI: <https://doi.org/10.1525/jlat.2006.11.1.246>
- DEMANT JAKOBSEN, M. (1999). *Shamanism: Traditional and contemporary approaches to the mastery of spirits and healing*. Berghahn Books.
- DE MARTINO, E. (2009). *La terra del rimorso. Contributo a una storia religiosa del Sud* (Vol. 83). Il Saggiatore.
- DEVLIN, K., ALSHAIKH, J. T., & PANTELYAT, A. (2019). Music therapy and music-based interventions for movement disorders. *Current Neurology and Neuroscience Reports*, 19, 1–13. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11910-019-1005-0>
- DEWEY, J. (2020). *Arte come esperienza*. Aesthetica.
- EUROPEAN ASSOCIATION DANCE MOVEMENT THERAPY (EADMT). (2024). *What is Dance Movement Therapy (DMT)?*.
<https://eadmt.com/what-is-dance-movement-therapy-dmt>
- FALOLA, T., & CHILDS, M. D. (Eds.). (2004). *The Yoruba diaspora in the Atlantic world*. Indiana University Press.

FAUSTO, C. (2012). *Warfare and shamanism in Amazonia*. Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139096669>

FERRI, N. (2022). *Embodied research*. Armando Editore.

FORTIS, P. (2012). *Kuna art and shamanism: an ethnographic approach*. University of Texas Press.

FOUCAULT, M. (1992). *Technologies of the self: A seminar with Michel Foucault*. University of Massachusetts Press.

FOUCAULT, M. (2001). *La volontà di sapere* (Vol. 1). Feltrinelli Editore.

GEERTZ, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Basic Books.

GOLD, C., GERETSEGGER, M., FUSAR-POLI, L., ELEFANT, C., MÖSSLER, G. A., & VITALE, G. (2022). Music therapy for autistic people. *Cochrane database of systematic reviews*, (5). DOI: <https://doi.org/10.1002/14651858.CD004381.pub4>

GUILLAUME, L., & HUGHES, J. (2011). *Deleuze and the body*. Edinburgh University Press. DOI: <https://doi.org/10.1515/9780748645978>

HALDER, A., KUMAR, A., HARIHARAN, U., & MANJHI, B. (2022). Effect of Perioperative Music Therapy/Medicine on Postoperative Pain in Women Undergoing Elective Lower Segment Caesarean Section Delivery under Spinal Anaesthesia: A Case-control Study. *Journal of Clinical & Diagnostic Research*, 16(2). DOI: <https://doi.org/10.7860/JCDR/2022/51555.15980>

HART, S. C., & SUAREZ, F. L. (2013). Healing Practices of the Ifá-Orisha Tradition. *Journal of Africana Religions*, 1(3), 394–403.

HOESING, P. J. (2021). *Kusamira music in Uganda. Spirit mediumship and ritual healing*. University of Illinois Press.

IZU, B. O., & DE VILLIERS, A. (2021). The Functional Role of Traditional Music and Dance in Xhosa Traditional Healers' Ceremonial Rites. *South African Journal of Psychiatry*, 27(1), 1–9. DOI: <https://doi.org/10.38159/ejass.20223136>

JÄNCKE, L. (2008). Music, memory and emotion. *Journal of biology*, 7, 1–5. DOI: <https://doi.org/10.1186/jbiol82>

JUSLIN, P. N. (2016). Emotional reactions to music. *The Oxford handbook of music psychology*, 197–213.

DOI: <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198722946.013.17>

KAPCHAN, D. A. (2007). *Travelling spirit masters: Moroccan Gnawa trance and music in the global marketplace*. Wesleyan University Press.

DOI: <https://doi.org/10.1353/book.114153>

MAJDOULI, Z. (2007). *Trajectoires des musiciens Gnawa: approche ethnographique des cérémonies domestique et des festivals de musique du monde*. L'harmattan.

MASSA, R. (1986). *Le tecniche e i corpi*. Unicopoli.

MASSA, R. (1993). *La clinica della formazione: un'esperienza di ricerca*. FrancoAngeli.

MENEGOLA, L., FARINA, E., & CARRIERA, L. (2024). Educare alla musica e attraverso la musica: il suono nella relazione educativa e di cura. In F. ANTONACCI, & V. BERNI (Eds), *Le arti dell'educare*. FrancoAngeli.

MENEGOLA, L. (2019). The sound of selves. About music therapy improvisations with Alzheimer's patients in Northern Italy. Personhood, politics and the senses. *SIEF - International society for ethnology and folklore, 14th congress, Santiago de Compostela, 14–17th of April, 2019, Techniques of transformation, healing movements, and medicine worlds Panel*. DOI: doi.org/10.22582/SIEF2019prg

MENEGOLA, L. (2020). Il corpo-spartito. Per un'analisi antropologica dell'osservare ed interpretare il corpo in Musicoterapia. In *Il corpo come Mandala dell'universo. Il corpo in psicoterapia Atti del Congresso Nazionale di Ecopsicologia Milano 18-19 Maggio 2019* (pp. 274–299). ANEB.

MIKHAILOVSKII, V. M. (2012). *Shamanism in Siberia and European Russia*. Gorgias Press. DOI: <https://doi.org/10.31826/9781463233822>

MONSALVE-DUARTE, S., BETANCOURT-ZAPATA, W., SUAREZ-CAÑON, N., MAYA, R., SALGADO-VASCO, A., PRIETO-GARCES, S., MARÍN-SÁNCHEZ, J., GÓMEZ-ORTEGA, V., VALDERRAMA, M., & ETTENBERGER, M. (2022). Music therapy and music medicine interventions with adult burn patients. A systematic review and meta-analysis. *Burns*, 48(3), 510–521.

DOI: <https://doi.org/10.1016/j.burns.2021.11.002>

SENA MOORE, K. (2017). Understanding the influence of music on emotions: A historical review. *Music Therapy Perspectives*, 35(2), 131–143.

DOI: <https://doi.org/10.1093/mtp/miw026>

NOLAND, C. (2009). *Agency and embodiment: Performing gestures/producing culture*. Harvard University Press. DOI: <https://doi.org/10.4159/9780674054387>

PARÉS, L. N. (2013). *The formation of Candomblé. Vodun history and ritual in Brazil*. The University of North Carolina Press.

DOI: https://doi.org/10.5149/9781469610931_Pares

PAYNE, H. (1997). *Dance movement therapy: Theory, research and practice*. Routledge.

RICKSON, D., & MCFERRAN, K. (2014). *Creating music cultures in the schools: A perspective from community music therapy*. Barcelona Publishers.

RIVA, M. G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Guerini Scientifica.

SALADIN D'ANGLURE, B. (2019). *Inuit stories of being and rebirth: gender, shamanism, and the third sex*. University of Manitoba Press.

SCHEPER-HUGHES, N., & LOCK, M. M. (1987). The mindful body: A prolegomenon to future work in medical anthropology. *Medical anthropology quarterly*, 1(1), 6–41. DOI: <https://doi.org/10.1525/maq.1987.1.1.02a00020>

SHERZER, J. (1990). *Verbal Art in San Blas: Kuna Culture Through Its Discourse*. Cambridge University Press.

SKEWES MCFERRAN, K., & GROCKE, D. E. (2007). *Receptive methods in music therapy: Techniques and clinical applications for music therapy clinicians, educators and students*. Jessica Kingsley Publishers.

TAN, L. (2020). Reading John Dewey's Art as Experience for Music Education. *Philosophy of Music Education Review*, 28(1), 69–87.

DOI: <https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.28.1.05>

TURNER, V., & BRUNER, E. M. (1986). *The anthropology of experience*. University of Illinois Press.

TURNER, V., REMOTTI, F., & COLLU, N. G. (1992). *La foresta dei simboli: aspetti del rituale Ndembu*. Morcelliana.

WESTERLUND, H. (2003). Reconsidering aesthetic experience in praxial music education. *Philosophy of music education review*, 11(1), 45–62.

DOI: <https://doi.org/10.1353/pme.2003.0008>

WITULSKI, C. (2018). *The gnawa lions: authenticity and opportunity in Moroccan ritual music*. Indiana University Press.

DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctv3t5qgm>

WOOD, C., CUTSHALL, S. M., WISTE, R. M., GENTES, R. C., RIAN, J. S., TIPTON, A. M., DOSE, A. M., MAHAPATRA, S., CAREY, E. C., & STRAND, J. J. (2019). Implementing a palliative medicine music therapy program: A quality improvement project. *American Journal of Hospice and Palliative Medicine®*, 36(7), 603–607.

DOI: <https://doi.org/10.1177/1049909119834878>