

Il Trattamento Pedagogico Globale

Edoardo Cantadori – lezione tenuta l'8 settembre 1992

1° Lezione

1.

Trattare questo argomento potrebbe apparire inutile o superfluo per tanti di voi che hanno un'esperienza di lavoro di molti anni; però noi dobbiamo tener conto delle esigenze degli educatori, degli insegnanti e delle terapisti nuove per cui richiamare determinati concetti e principi non mi sembra superfluo. Ma poi il fatto che ognuno di noi si ponga nuovamente di fronte a dei problemi che pure sembrano ormai interiorizzati, ormai conquistati completamente, mi pare occasione preziosa per riflettere su quei principi e insieme sulla propria esperienza, che è la base per la verifica dei principi stessi, condizione fondamentale per ritrovare in essi elementi nuovi e importanti.

Se il principio rimane qualcosa di statico, di fisso, credo che non abbia alcun significato; penso infatti che la validità del principio sia in rapporto al fatto che la sua universalità va oltre il tempo presente; ha una attualità, una immediatezza, una vivacità continua per cui la staticità viene superata e in quel principio si ritrova continuamente una fonte di ricchezza di spirito, di innovazione che ci fa entrare sempre più nella realtà che ci circonda e soprattutto nella nostra realtà.

Ho cercato pertanto di affrontare nuovamente il discorso del T.P.G. riproponendo concetti che ci sono noti, ma anche approfondendo alcuni aspetti che credo non superflui; aspetti non innovativi, ma di approfondimento, in quanto frutto di una ricerca non attuata unicamente in termini teorici, ma nell'ambito dell'esperienza personale.

Io penso che ognuno di noi debba far frutto della propria esperienza quotidiana per ritrovare in essa motivi di arricchimento nei confronti dei principi che ci guidano nel nostro operato.

2.

Il termine "trattamento" è forse improprio, perché con esso si intende sempre una dimensione attiva nei confronti di qualche cosa, di qualcuno, in questo caso del bambino, mentre nella nostra impostazione educativa non vale tanto l'impronta dinamica che noi diamo nei confronti del bambino, quanto il sostegno che dobbiamo dargli nel suo sviluppo. Ma non abbiamo saputo trovare un termine più adeguato per indicare quello che l'educatore fa, sempre però nel rispetto della soggettività del bambino.

Il T.P.G. si definisce per la sua finalità fondamentale: non è tanto un'impostazione metodologica specifica, quanto una definizione che fa riferimento ad un principio di tipo pedagogico, anche se poi questo principio pedagogico deve tradursi, a livello applicativo, in metodologia o in principi metodologici.

Tuttavia questi ultimi devono essere messi in secondo piano nei confronti del principio pedagogico.

3.

Il principio pedagogico su cui si fonda la finalità specifica del T.P.G. è questo: il nostro tipo di intervento non è finalizzato ad insegnare o ad addestrare il bambino (anche se poi nella quotidianità della loro professione gli educatori si trovano anche nella dimensione di insegnare, di proporre degli stimoli attraverso i quali il bambino apprende determinate abilità o prassi o funzioni); ma il fine è quello di educare. Per *educare* intendo ogni intervento atto a favorire la crescita armonica della personalità del bambino.

L'educatore non è una condizione eccezionale o strettamente legata ad un contenuto specifico o ad una metodica tecnica, ma è una dimensione continuativa che l'educatore realizza nel suo vissuto assieme al bambino.

In questa condizione di vissuto quotidiano continuo, nel suo ruolo specifico professionale e tecnico, egli attua la dimensione dell'educatore, una dimensione non settoriale, non parziale, non temporanea di momento specifico, ma continuativa di una relazione quotidiana ed effettiva che deve portare come finalità non all'acquisizione di capacità o di potenzialità che si esprimono in realizzazioni specifiche, ma a questa crescita che abbiamo definito armonica perché attuata nell'equilibrio tra le varie esigenze che ogni persona umana ha.

Il bambino, come essere umano in evoluzione, vive una dimensione di realizzazione e di raggiungimento continuo di determinati sviluppi che però, se non sono tra loro armonizzati, rischiano di disintegrare e rendere conflittuale la sua globalità.

A noi non interessa in modo specifico che un bambino sappia camminare bene, sappia parlare bene, sappia scrivere bene, sappia fare bene dei salti; interessa che nella sua globalità, nella sua totalità egli sia aiutato ad acquisire l'integrazione armonica delle sue esigenze esistenziali, che sono legate, come vedremo, da una parte alla sua corporeità e dall'altra alla sua esigenza mentale, psicologica, etica, morale ecc.

Questo principio fondamentale si identifica, si personalizza e si realizza in modo specifico nella figura dell'educatore.

L'insegnante che ha il rapporto più esteso, non solo dal punto di vista temporale, ma anche da un punto di vista organizzativo dell'esperienza scolastica del bambino, è la figura che ha maggiormente l'occasione di realizzare il ruolo di educatore.

Però sono educatori i terapisti, le assistenti sociali, è educatore ogni persona che si mette in relazione con il bambino, perché ogni condizione di relazione, se finalizzata ad aiutare il bambino a crescere nella sua dimensione armonica, realizza un intervento di tipo educativo.

Sia l'insegnante, sia tutte le figure di tipo collaterale che realizzano l'intervento coadiuvante e gli interventi specifici tecnici, devono rispettare e riproporre questa dimensione del ruolo di educatore e con esso coincidere.

4.

Come può l'educatore che, abbiamo detto, è il riferimento al quale il bambino deve attingere per la sua crescita, realizzare il T.P.G.?

Prima di tutto può realizzare questo intervento di aiuto allo sviluppo armonico della personalità del bambino attraverso un atteggiamento particolare che è *l'atteggiamento educativo*.

Esso è la base, lo stile fondamentale dell'operato dell'educatore e può nascere soltanto quando l'educatore ha una particolare visione del bambino.

Questo è un concetto fondamentale che ci porta a considerare l'atteggiamento non come espressione comportamentale esterna, ma come espressione corporea che nasce da una interiorità di convinzione; dobbiamo stare molto attenti al pericolo di ambiguità che il termine *atteggiamento* può creare.

L'atteggiamento non è il *far finta di*, il mettersi in una posizione formalmente significativa di qualcosa, ma è l'esprimere, attraverso la propria modalità comportamentale e gestuale, qualche cosa che prima di tutto deve essere dentro di noi; l'atteggiamento è l'espressione esterna corporea che nasce soltanto quando c'è una interiorizzazione di determinate convinzioni, per cui diventa modalità spontanea di porsi all'altro.

L'atteggiamento non lo si costruisce in termini di *patterns*, di schemi comportamentali esterni: "cerco di essere gentile, cerco di essere carino, cerco di essere calmo, di stare calmo", ma nasce dalla costruzione di calma, di serenità interiori, dalla costruzione di valori, di valutazioni interiori che poi, se li abbiamo dentro di noi, inevitabilmente ci fanno essere, ci fanno esprimere anche a livello gestuale, a livello di linguaggio, a livello di relazione con l'altro in un certo modo.

Se noi abbiamo queste convinzioni interne, è inevitabile che il nostro atteggiamento sia specchio di uno stile personale che ognuno di noi ha, come è giusto che sia; ma di questo stile personale, con il nostro atteggiamento faremo una modalità di espressione significativa di quello che siamo dentro.

Se invece per noi l'atteggiamento è qualcosa che costruiamo soltanto in termini di comportamento esterno, allora si arriverà all'uniformità dei comportamenti. Però in questo caso il nostro non sarà un vero atteggiamento, ma una maschera, uno scimmiettare determinate modalità espressive relazionali.

5.

Per arrivare a questo atteggiamento educativo, l'educatore deve prima di tutto maturare, interiorizzare determinati significati.

Questi significati devono partire dalla concezione che l'educatore ha del bambino, dal tipo di valutazione che non deve basarsi sulle caratteristiche, ma sul significato del bambino.

La valutazione che l'educatore deve costruirsi di lui non deve fondarsi su giudizi del tipo "questo bambino non è bello, è brutto; è bravo, non è bravo; è tranquillo, è vivace; sa fare queste cose, non sa fare queste altre cose", ma deve nascere dal saper cogliere le sue esigenze esistenziali e capirle. Il nostro compito è quello di entrare nell'intimità di questa realtà così complessa, ma così importante, qual è la realtà umana di questi bambini che si esprime attraverso le loro esigenze esistenziali.

La nostra prima preoccupazione, il nostro primo interrogativo nei confronti del bambino non è più: "cosa sa fare, cosa non sa fare; è bravo, non è bravo", ma invece: "quali sono le sue esigenze esistenziali? Come le vive? Come le comunica?". Questi sono gli interrogativi ai quali dobbiamo cercare di dare una risposta.

Non si tratta più di una definizione di prestazioni, di capacità o incapacità, ma di una dimensione di umanità, si tratta di cogliere la profondità di questo bambino nelle sue esigenze.

Quali sono le sue esigenze? Come le vive? Già prestando attenzione a questo, voi coglierete che molte distorsioni comportamentali non nascono da una caratteristica specifica del bambino, ma da una sua necessità di sopravvivenza.

Un bambino che ha delle esigenze esistenziali non capite, mette evidentemente in atto dei processi di comportamento distorti, delle condotte anomale, le quali non sono le caratteristiche di quel bambino, sono un suo strumento di difesa, sono una sua necessità per superare il vuoto dell'incomprensione. Se io non colgo questo non potrò mai aiutare quel bambino.

Entrare in questa dinamica profonda del bambino e fare una valutazione che parta da essa è l'unico riferimento che permetta all'educatore di avere un vero atteggiamento educativo.

6.

Dall'atteggiamento educativo che, abbiamo detto è lo stile dell'educatore, l'impronta di base, il punto di partenza senza il quale non si può essere educatori, si deve passare oltre.

Si deve passare alla *modalità educativa*, ad una modalità operativa di intervento per aiutare il bambino nella sua evoluzione, nel suo sviluppo.

Certo la modalità educativa operativa è irrealizzabile se non c'è atteggiamento educativo corretto che parta da quei presupposti, da quella volontà.

Dobbiamo vedere la modalità operativa in modo ampio, in modo globale, non strettamente finalizzato o definibile in una semplice modalità di lavoro, di realizzazione immediata.

Dobbiamo cogliere la modalità operativa nella sua dimensione di crescita contemporanea del bambino e dell'educatore.

Io credo che se quest'ultimo non si vale della sua esperienza di educatore per crescere personalmente non sia un buon educatore.

Il suo ruolo è anche definibile dal modo e dal quanto egli stesso riesce a crescere. Credo che questo sia un concetto fondamentale che deve abbattere il mito dell'insegnante, dell'educatore, dell'adulto che insegna, che non sbaglia, che si permette di giudicare, di decidere, di fare e non si mette mai in discussione.

L'educatore ha una sua dimensione, ma imperfetta, che quindi ha bisogno di armonizzarsi e che trova nel suo intervento professionale una grossa risorsa, una grossa occasione per crescere.

È proprio dalla sua dimensione personale che noi possiamo valutare la sua capacità di esprimere il ruolo di educatore: è nella sua crescita individuale che vediamo completarsi questo ruolo, perché se un educatore rimane invariato vuol dire che non ha colto la dimensione dinamica dell'educatore, che è una crescita reciproca.

7.

L'attività professionale dell'educatore non è sufficiente: la realtà del bambino cerebropatico infatti, a parte la complessità della conoscenza di determinati meccanismi neurologici e psicologici, ci impegna enormemente sul piano emotivo, sul piano affettivo, per cui l'educatore, lasciato a se stesso, non può avere tutte le risorse per affrontare con serenità ed equilibrio la complessità dei problemi del bambino.

La crescita dell'educatore è legata all'esigenza del lavoro d'équipe, all'occasione di incontri culturali, di verifiche continue sul piano concreto attraverso gli incontri metodologici, alla possibilità di confronto fra due prospettive diverse, ma che in fondo fanno riferimento alla stessa realtà, attraverso gli incontri con i genitori.

Sono diversi e tanti i momenti in cui, praticamente e concretamente, ci troviamo a verificarci, a confrontarci su queste realtà. La nostra dimensione del bambino non deve assolutamente essere soggettiva, né esclusivamente teorica, ma è proprio in questi incontri che riusciamo a concretizzarla, attraverso un'indagine pluriprospettica, che parta da valutazioni e da conoscenze diverse, da diverse esperienze.

D'altra parte la modalità operativa ha il suo momento riflessivo di maggior intensità nel lavoro quotidiano, nella attività professionale. Accanto a tutta una formazione culturale che ci deve venire dal lavoro di équipe, da incontri, da un dialogo continuo con tutti gli educatori con competenze e conoscenze specifiche, formazione che deve costituire non un patrimonio stabile, ma una condizione di arricchimento continuo, si realizza l'attività professionale, il lavoro che ognuno svolge secondo il proprio ruolo d'insegnante, di terapeuta ecc.

Nella nostra attività ognuno di noi trae dalla propria competenza professionale risorse e strumentalità che trasferisce in termini operativi attraverso un corretto atteggiamento pedagogico, cioè in una dimensione dialogica col bambino.

8.

L'attività professionale deve partire da questa analisi come operazione per *capire* il bambino, che è cosa diversa dal *conoscere* il bambino.

Per conoscerlo infatti facciamo riferimento ad un settore intellettuale della sua realtà; per capirlo dobbiamo realizzare un'operazione più completa, più globale di una comprensione intellettuale, ma anche di una relazione affettiva.

Nel momento in cui "capisco" un'altra persona, intellettivamente mi rendo conto dei suoi problemi, ma sono già in una dimensione di comprensione della sua realtà di persona.

Il primo momento educativo deve essere ricco di spunti di conoscenza e il più possibile completo e profondo sotto questo aspetto, ma già con una connotazione di comprensione più completa, che è quella di una dimensione di relazionalità, di costruzione di un vissuto, di un'unità dialogica che parta da messaggi verbalizzati, da messaggi espliciti, ma anche non verbalizzati, ma che si basi anche su funzioni di tipo intuitivo, di tipo simpatico ed empatico. Credo che possiamo realizzare concretamente questo primo livello di operatività educativa in varie occasioni:

1) *accoglienza*: per arrivare a questa dimensione di comprensione del bambino, a questa dimensione di globalità che va oltre la conoscenza, deve essere curato il momento dell'accoglienza, che è un momento in cui emerge la disponibilità a recepire le esigenze del bambino;

2) *osservazione*: la disponibilità all'accoglienza deve essere poi completata da conoscenze specifiche, pertanto occorre una preparazione professionale scientifica il più possibile aggiornata per la conoscenza delle caratteristiche del bambino, la quale si attua soltanto attraverso la capacità di osservazione; non un'osservazione staccata, fredda, ma che nasce da una relazione, da

un'accettazione, da una condivisione della realtà del bambino. Soltanto vivendo con lui e cogliendone le esigenze, possiamo, attraverso l'osservazione, costruire i meccanismi che sono alla base delle strutture specifiche della sua personalità, delle sue difficoltà, delle sue necessità;

3) *vissuto realizzato in comune*: solo dopo l'osservazione possiamo arrivare alla proposta educativa; essa è l'inevitabile conseguenza di un dialogo reale e completo che l'educatore è riuscito a stabilire col bambino.

La proposta educativa può nascere soltanto da questo tipo di preparazione; una proposta educativa che non parta da questi presupposti non è una proposta educativa: è una proposta di addestramento, di costruzione di meccanismi comportamentali, di finalità efficientistiche, ma sicuramente non educativa.

9.

Quali strumenti operativi ha a disposizione l'educatore per poter essere veramente tale?

a. *la sua professionalità specifica*, che dobbiamo intendere in una dimensione di globalità: è conoscenza specifica di quello che comporta il proprio ruolo professionale, ma anche crescita personale, di se stesso come persona;

b. *il rapporto dialogico* caratterizzato sempre da uno scambio bidirezionale dei messaggi. Se non c'è possibilità di rapporto dialogico, io credo che l'educatore sia privato di uno strumento professionale fondamentale. Il rapporto dialogico porta, indipendentemente dalle persone, ad una crescita di entrambe. Se noi non riusciamo a ricevere dal bambino cerebropatico, non abbiamo un rapporto dialogico, per cui il nostro atteggiamento di "dare" al bambino diventa sterile e inutile. Il rapporto dialogico realizza una dimensione più completa in cui trova piena attuazione il concetto di Trattamento Pedagogico Globale, dando a questa modalità di intervento un significato che potremmo definire di tipo terapeutico-esistenziale. Nel rapporto dialogico si realizza terapia esistenziale. Senza questo momento di contenuti autentici, tutto il resto corre il rischio di rimanere molto soggettivo, molto personale, molto narcisistico. So di non dirvi nulla di nuovo, ma penso sia molto importante richiamare questi concetti. Il concetto di globalità si ripropone allora fondamentale, oltre che in termini psicologici e filosofici, anche in termini strettamente scientifici e neuropsicologici: il concetto di globalità che noi vediamo nel bambino è un concetto che quotidianamente sperimentiamo nella comunicazione con lui, realizzata dall'interazione continua che il bambino ci propone tra il suo essere corpo e il suo essere mente, il suo essere spirito. Nella situazione strettamente cerebrale del bambino vediamo come il confine, il limite, tra il mentale e il corporeo, lo psichico e il somatico, sia costruito soltanto dalla nostra artificialità, e come il bambino sia in una dimensione di interazione e di scambio tra quello che presuppone un suo sviluppo a livello mentale, della corteccia cerebrale, e quello che sta alla base di meccanismi neurofisiologici altrettanto specifici, ovvero del cervello viscerale dove si sviluppa il settore della emotività e del significato.

È nella interazione tra significato della costruzione del pensiero e attribuzione specifica di valori affettivi, attuata nelle singole esperienze che diviene unitario il vissuto del bambino. Credo che questo sia un concetto fondamentale al quale noi dobbiamo sempre far riferimento. Tante volte noi facciamo delle proposte al bambino valutando il significato intrinseco che esse hanno sotto l'aspetto della conoscenza, dell'apprendimento, della possibilità di aumentare determinate capacità prestazionali.

Questo può essere definito occasione di sviluppo nell'ambito mentale e nell'ambito prassico cognitivo; tuttavia diventa molto artificioso se non teniamo conto della globalità del bambino, della interazione continua in lui tra cervello viscerale e cervello corticale: è nella affettività e nella carica significativa emotiva che in noi la occasione cognitiva acquista un valore particolare.

È soltanto valutando e cogliendo i significati emotivi del vissuto o dell'esperienza che noi proponiamo al bambino, che acquistano una connotazione significativa le sue possibilità di conoscenza, le sue possibilità di apprendimento.

Se non teniamo conto di questa forte influenza, di questo ruolo determinante che hanno le valenze affettive ed emotive, le possibilità di sviluppo cognitivo del bambino potrebbero essere estremamente ridotte e ridimensionate. Come lo sviluppo nell'ambito della struttura mentale procede secondo un tipo di organizzazione specifico, secondo le modalità e i principi neuropsicologici che conosciamo attraverso gli studi della scuola russa di Lurija, del Bertstein, così dobbiamo pensare che esista una organizzazione per ciò che è riferibile al cervello viscerale, che è alla base dei significati istintivi, affettivi ed emozionali della vita di ogni persona.

Infatti non dobbiamo pensare che la vita affettiva ed emotiva del bambino si sviluppi in modo indiscriminato, occasionale, ma dobbiamo vedere anche in questa linea di sviluppo leggi e condizioni di processi specifici, anche se definibili in modo meno preciso rispetto alle leggi della neuropsicologia, cioè allo studio del pensiero. Anche le leggi che regolano lo sviluppo dell'affettività e dell'emotività del bambino debbono in fondo costruirsi attraverso dei messaggi, attraverso l'elaborazione di essi, attraverso la conversione di questi messaggi in significati.

Perché questo richiamo?

Troppo spesso noi facciamo riferimento al bambino, alla conoscenza del bambino, rifacendoci ai principi che regolano le funzioni neuropsicologiche (funzioni dell'attenzione, della percezione, del ragionamento, della memorizzazione), lasciando invece in termini generici il significato che possono avere le proposte che noi inviamo al bambino in termini emotivi.

Dobbiamo renderci conto proprio di questo: come un bambino, per arrivare all'apprendimento ha bisogno di interiorizzare dei messaggi, di dare ad essi un significato, di depositarli per far riferimento ad essi nelle esperienze successive e attraverso queste costruirsi un ordine di conoscenze della realtà esterna, così pure nell'ambito della emotività realizza tutto questo.

Talvolta noi siamo preoccupati per il timore di insegnare qualcosa di sbagliato al bambino, mentre troppo spesso trascuriamo il fatto di far vivere al bambino esperienze negative, pensando che, se le ha vissute, dopo ne rifarà altre. E invece la preoccupazione che noi abbiamo nel proporre al bambino interventi di realizzazione e di elaborazione di informazione corretti nell'ambito della coscienza, del pensiero, deve essere ugualmente presente nell'inviare al bambino messaggi emotivi, affettivi adeguati, che improntano poi in modo fondamentale tutta la struttura organizzativa ed interpretativa che il bambino realizzerà e attraverso la quale analizzerà le sue esperienze successive.

Ho voluto richiamare questo concetto perché sono certo, è vero, che tutti noi siamo sinceramente convinti della importanza del contenuto affettivo che è alla base del loro sviluppo, tuttavia non sempre riusciamo a tenere presente che questa vita affettiva e questo contenuto affettivo, come nel suo ambito il contenuto mentale, sono la conseguenza di messaggi affettivi e di esperienze affettive. Io credo, senza volere giudicarvi, che anche voi al mattino, quando iniziate le vostre attività, siate molto preoccupate di dirvi: "Non posso pretendere dal bambino questo o quello" e non dirvi: "Oggi sono teso, sono nervoso, sono malinconico". E tuttavia questo è un messaggio che arriva al bambino. E il bambino che riceve questo messaggio come lo rielaborerà?

Ritenete un fatto professionale fare una proposta al bambino, mentre ritenete un fatto esclusivamente privato avere determinati sentimenti. Voglio portarvi a questa presa di coscienza: che anche questi messaggi a volte sono i messaggi più importanti.

10.

Vi esporrò ora in modo sintetico quali sono i parametri che utilizziamo per definire le caratteristiche dei diversi settori operativi o scolastici di appartenenza dei bambini.

Quelli che noi definiamo gruppi specifici sono richiesti dalle nostre necessità organizzative, ma non devono essere restrittivi, nel senso che il gruppo presupponga un tipo particolare di programma da imporre al bambino.

Quali sono, in termini generali, le caratteristiche di base per cui decidiamo l'appartenenza di un bambino a un determinato gruppo? Abbiamo dei riferimenti precisi, ma nello stesso tempo molto elastici e abbastanza generici.

Centro Solidarietà: le caratteristiche dei bambini sono date dalla gravità della cerebropatia. L'età cronologica è molto ampia: va dai 3 ai 18 anni. È naturale che le classi avranno una loro possibile omogeneità anche per quello che riguarda l'età specifica.

L'età mentale di questi bambini cerebropatici molto gravi è per lo più allo stadio dell'attività riflessa, oppure può evolvere al massimo, dall'ambito di capacità di percezione e di sviluppo cognitivo, all'ambito dell'intelligenza senso-motoria.

Per quanto riguarda la personalità questi bambini ripropongono stadi molto primitivi, comunque poco utilizzabili, perché si trovano ancora in uno stadio di tipo simbiotico e quindi non hanno ancora definita una loro individualità, oppure sono nella fase di costruzione di essa, cioè riescono ad avere un minimo di capacità di percepirsi come staccati dagli altri, e a vedere l'altro come una persona diversa da loro.

Indipendentemente dall'età, ripropongono problemi legati a delle funzioni neuropsicologiche estremamente elementari dal punto di vista mentale, ma soprattutto ripropongono molto i significati affettivi, i problemi legati alla costruzione iniziale della personalità. Questo si attua nell'ambito di scambi relazionali con l'ambiente esterno, utilizzati per lo più a livello di riflessi e a livello percettivo elementare.

Scuola Materna: abbiamo bambini la cui età varia dai 3 ai 7/8 anni. Si differenziano molto per ciò che riguarda il grado di sviluppo del pensiero: alcuni sono ancora in una fase di pensiero molto legato all'immediatezza percettiva; per altri c'è già la possibilità di una intelligenza senso motoria e per alcuni c'è la possibilità di un pensiero rappresentativo.

Per questi bambini si propone la necessità di utilizzare delle esperienze per le analisi percettive, per una conoscenza oggettiva, per cogliere determinati rapporti logici immediati come causa-effetto; si ripropone la possibilità, attraverso una conoscenza oggettiva, di costruire dei concetti di seriazione, di categorizzazione. Per alcuni di questi ragazzi si propone anche la necessità di costruire un ordine mentale basato su dei rapporti topologici per una conoscenza di sé, di una serie di stimolazioni per permettere loro di definire il proprio schema corporeo, per cui anche arrivare a delle cognizioni di tipo simbolico, non tanto nell'ambito linguistico, quanto nell'ambito espressivo-figurativo (l'uso dei colori, un certo uso del disegno) o a livello di gioco.

La personalità dei bambini della scuola materna ripropone delle fasi di superamento del legame simbiotico con la figura materna o, per lo più, una personalità costruita su una base orale o su una base anale. Qualcuno addirittura, verso i 7/8 anni, ripropone delle dinamiche di tipo edipico.

Nell'ambito della socialità hanno una organizzazione di tipo egocentrico e una modalità relazionale che utilizza per lo più il linguaggio gestuale; per alcuni il linguaggio verbale.

Classi Preparatorie: sono costituite da ragazzini che vanno dagli 8 ai 15/16 anni. L'età mentale è quella che ritroviamo anche nella scuola materna, cioè si basa ancora sull'elemento percettivo immediato, sulla conoscenza oggettiva legata ad alcune caratteristiche, su qualche rapporto di causa-effetto, su rapporti topologici, sulla conoscenza approssimativa del proprio corpo.

Ripropongono quindi un pensiero molto concreto, legato ad una esperienza immediata.

Quello che differenzia queste classi da quelle della scuola materna è a livello della personalità: questi sono ragazzi che per lo più ripropongono delle necessità di organizzazione di gruppo, di vivere nelle strutture sociali in modo diverso. Ma soprattutto per loro bisogna puntare sull'autonomia per la coscienza di sé. Questo, che pure si fa nella scuola materna, diventa più importante e specifico per le classi della preparatoria, in cui i ragazzini, pur nella loro immaturità, non sono così condizionati affettivamente da vissuti pulsionali. È molto più importante per loro la relazionalità riferita al gruppo: interessi che in genere sono meno lucidi e simbolici, ma diventano più legati al reale e al concreto.

Il bambino della scuola materna utilizza l'oggetto non tanto per la conoscenza dell'oggetto stesso, ma come strumento sul quale proiettare la propria necessità affettiva; perdurano attraverso il gioco

delle situazioni significative simboliche. Nell'ambito delle classi preparatorie questa fase dovrebbe già essere superata, per cui l'oggetto ha un suo significato specifico per quello che è e può servire (situazione reale e concreta). Dal punto di vista cronologico, collateralmente alle classi preparatorie, possiamo avere la scuola elementare.

Scuola Elementare: abbiamo anche qui dei ragazzi dagli 8 ai 16 anni. Essi si differenziano da quelli della Preparatoria per la possibilità di utilizzare, oltre le capacità di tipo logico-concreto, il simbolismo linguistico, pur coi limiti che li rendono incapaci di astrazione e li tengono ancorati a concetti che abbiano attinenza immediata col concreto.

Acquista per loro importanza anche l'avvio all'apprendimento del concetto matematico, inteso come simbolo di una quantità, operando attraverso questo su concetti di tipo quantitativo e spaziale. L'apprendimento della lettura ha qui importanza fondamentale.

La personalità anche qui varia per l'ampiezza della fascia di età: si passa da fasi in cui la personalità è caratterizzata da latenza, per cui vi è interesse per l'attività di gioco, del concreto, a fasi in cui cominciano a proporsi problemi di tipo preadolescenziale e adolescenziale.

Corso Professionale: vi sono ragazzi di età compresa tra i 15 e i 18 anni. Quello che distingue il Corso Professionale dalla Preparatoria non è certo il quoziente intellettivo o la capacità intellettiva, ma una diversificazione della personalità. Noi riteniamo che, arrivati alla fase adolescenziale, indipendentemente dallo sviluppo intellettivo e dalla maturazione mentale, ci siano delle esigenze anche nei ragazzi cerebropatici gravi, differenziate rispetto alla fase della preadolescenza. Abbiamo riscontrato e vediamo continuamente che questi ragazzi hanno bisogno, pur nella limitazione dell'intelligenza e della capacità operativa, di avere dei riferimenti di tipo lavorativo, di avere un rapporto con la realtà esterna che fa attribuire a loro un significato di "ragazzi grandi". Può anche essere battere un chiodo, il fare una minima attività, tuttavia non vogliono più fare per gioco, ma vogliono che sia un lavoro. La necessità di affrontare con loro questo problema deve portarci a proposte che hanno ancora molta importanza come occasioni di conoscenza, di esercizio, di esperienza, ma non più un significato di gioco, bensì una importanza di lavoro. Il riferimento concreto a questo ruolo è per loro fondamentale per risvegliare tutta una serie di interessi altrimenti non trovabili. Ecco perché abbiamo ritenuto opportuno determinare questi settori, anche se poi li consideriamo riferimenti di massima, tuttavia indicativi, non di una istituzionalizzazione al di fuori della realtà del ragazzo, ma di una necessità in rapporto alle esigenze specifiche dei nostri ragazzi. Per "esigenze" noi non intendiamo tanto le loro capacità specifiche, sicuramente da rispettare, ma il loro bisogno di espressività a livello di personalità.

Pre-Elementari: sono gruppi di Preparatoria per i quali si prevede una possibilità di sviluppo simbolico tale da poter giungere a svolgere un'attività di tipo didattico-simbolico. Tuttavia, trattandosi di bambini non ancora maturi per questo, si è ritenuto di non farli entrare nei gruppi delle elementari.

Oltre i 18 anni abbiamo due strutture di riferimento fondamentali: il *Centro Accoglienza* che deve fare riferimento ai problemi delle donne, delle ragazze ormai adulte; deve caratterizzarsi per questa impronta specifica ed essere organizzato: è questo un problema da discutere e ridefinire.

Il *Gruppo Famiglia:* è una continuazione dei Corsi professionali. Vi si trovano ragazze dai 18 ai 20 anni. Anche se l'età evolutiva, in termini strettamente cronologici, può dirsi esaurita, si può vedere come una appendice di quello che si è cercato di affrontare nei Corsi professionali. Ma, mentre in questi l'occasione del lavoro è di riferimento per suscitare degli interessi, ma non per preparare e addestrare a una esecuzione specifica, nel Gruppo Famiglia il lavoro è occasione per una acquisizione di competenze, perché sia loro possibile arrivare ad assumere delle capacità specifiche da realizzare anche nell'ambito della loro realtà familiare.

2° Lezione

1.

Il T.P.G. va considerato non tanto in una prospettiva metodologica quanto in una prospettiva di tipo pedagogico o, se vogliamo, filosofico, come un particolare modo di intendere il cammino dell'uomo. Se consideriamo il bambino in questa particolare dimensione ne scaturisce tutta una serie di atteggiamenti e di interventi che ad esso si ispirano.

Se ci chiediamo in modo più specifico quale sia la filosofia del T.P.G., troviamo la risposta nell'evoluzione storica compiuta in tutti questi anni.

Certamente nel pensiero di Vittorina Gementi il concetto di uomo è un elemento fondamentale, che si è andato man mano chiarendo e definendo, passando attraverso stadi di evoluzione che hanno inciso sull'aspetto scientifico, tecnico ed operativo del problema.

Nei primi anni la preoccupazione di Vittorina (a parte il rispetto fondamentale del bambino in quanto uomo) era quella di una conoscenza scientifica del bambino cerebropatico.

Questo è indubbiamente il primo atteggiamento che si assume di fronte ad un problema: l'aspetto fondamentale di riferimento è quello di poter avere una diagnosi per sapere chi sono questi bambini e qual è la loro patologia. In fondo si vuole dare una risposta alla domanda specifica: chi è il bambino mongoloide, il bambino epilettico, il bambino spastico ...? E per dare questa risposta la diagnosi rappresenta il punto di riferimento fondamentale. Ben presto però ci si accorse che fare una diagnosi non aveva tanta importanza, non perché la diagnosi in sé fosse inutile (tutt'altro!), ma per la scarsa possibilità di usarla nell'ambito operativo.

In fondo sapere che il bambino è mongoloide e che il mongolismo è la trisomia 21, o a mosaico, o di traslocazione ecc. e che una cerebropatia spastica è una lesione che compromette la via piramidale ed extrapiramidale, se da un lato dà una conoscenza tecnico-scientifica esatta, dall'altro lato lascia un grande vuoto sulle modalità di intervento.

Si è passati quindi ad una fase successiva: la domanda "che diagnosi ha questo bambino handicappato?" è stata sostituita dall'altra: "che cosa si può fare con questo bambino?". Si è passati cioè alla definizione delle competenze.

È stato un passaggio positivo, perché ha premesso il bambino non più nella sua patologia (cioè secondo quello che non sa fare) ma nella sua potenzialità positiva, cioè in quello che sa fare.

Con questa impostazione si è giunti all'utilizzazione di protocolli, di questionari e di schede di osservazione attraverso cui definire il bambino handicappato non tanto per la diagnosi della patologia, quanto per il tipo di competenze possedute, per agire su di esse nell'intervento educativo. Questo tipo di impostazione è stato sperimentato per un certo periodo, ma ci si è ben presto accorti che è troppo lontano dal rappresentare una metodologia corretta di riferimento per la realizzazione del T.P.G.

Si è sentita quindi la necessità di approfondire ulteriormente la conoscenza del bambino cerebropatico muovendoci in una dimensione diversa e la prospettiva in cui la Casa del Sole si è posta in questi ultimi dieci anni è quella di vedere nel bambino cerebropatico non tanto la sua patologia o le sue competenze, non tanto la sua malattia e neppure la sua potenzialità di sviluppare capacità, quanto piuttosto il suo essere persona.

In tale prospettiva ci si accosta al bambino cerebropatico considerando non tanto i suoi limiti o le sue potenzialità, quanto le sue *esigenze* che sono quelle di ogni uomo. In lui però queste esigenze sono condizionate dalla sua patologia, che gli impone di vivere in modo meno libero e potenzialmente meno espressivo. Infatti il bambino cerebropatico ha le stesse esigenze di tutti i bambini, ma è costretto a viverle in una dimensione diversa, con minor libertà e con minor possibilità di esprimerle, essendo esse vincolate dalle limitazioni motorie, relazionali, linguistiche, affettive, ecc.

Il problema allora è quello di cogliere, pur nella sua dimensione di necessità, sia la sua autenticità di bambino con le stesse esigenze di tutti i bambini, sia la sua limitazione nel potersi realizzare come tutti e nel poter comunicare le sue esigenze.

È il grande problema della comunicazione del bambino cerebroleso, comunicazione da non intendersi in senso unidirezionale, come trasmissione di messaggi cui egli deve adeguarsi (pericolo molto facile trattando con bambini cerebrolesi), bensì nel senso di prestare attenzione per capire il codice attraverso cui egli esprime le sue esigenze. Lo sputo, il graffio, l'incontinenza sfinterica, non saranno più allora semplicisticamente letti come comportamenti da correggere, ma dei messaggi; l'aggressività del bambino non sarà più l'esito di un comportamento sbagliato, ma sarà vista nella dimensione di un linguaggio particolare con cui il bambino esprime le sue esigenze. Solo se sapremo interpretare i segni di questo linguaggio, capire le esigenze del bambino e soddisfarle, potremo far assumere a quel bambino una comunicazione e una relazione più corretta.

La filosofia del T.P.G. quindi fa riferimento a questa dimensione esistenziale che è universale e valida per tutti, bambini e adulti: *vedere la persona e le sue esigenze; vedere come quella persona vive le sue esigenze e come riesce a comunicarle.*

2.

Possiamo ora definire, in termini semplici e schematici ma fondamentali, quali sono le esigenze del bambino, che poi sono le esigenze dell'uomo.

a) L'esigenza fondamentale è il *benessere*.

Quante volte Vittorina diceva: "Dobbiamo far star bene i nostri bambini". Non ci può essere crescita infatti se non c'è situazione di benessere, condizione essenziale per l'equilibrio psicosomatico.

Essendo però questi bambini gravemente compromessi, il loro benessere è prevalentemente legato ad una condizione di benessere acquisito, grazie alla capacità degli adulti di comprendere le loro esigenze e di soddisfarle.

Anche noi, quando siamo in una condizione di malessere fisico siamo in una situazione di squilibrio, di mancanza di armonia, però noi abbiamo risorse mentali maggiori per riuscire a compensare questa situazione rispetto a quella di un bambino cerebropatico nel quale, essendo molto ridotte le risorse mentali, il riferimento principale è il corpo.

Egli è come il bambino piccolo: se ha fame è in una condizione di malessere ed è "tutto" malessere; se soffre per qualche cosa soffre globalmente, in tutto il suo corpo e non ha risorse per sopportare, per dare significato a questa sofferenza.

Il benessere è una condizione di equilibrio psicosomatico sulla quale il bambino costruisce la prima sicurezza di sé. La soddisfazione dei bisogni alimentari ed igienici permette al bambino non solo la pienezza della vita biologica, ma anche di vivere la realtà del proprio corpo in una situazione di maggior equilibrio, premessa essenziale per costruire il proprio "sé" ed acquisire la sicurezza di base.

Il bambino stabilisce infatti una relazione tra il corpo che ha come strumento e il corpo che egli stesso è: se il corpo non funziona o sta male, anche il bambino nella sua totalità sta male e non può utilizzare bene il suo corpo, mentre nel benessere fisico il bambino trova la premessa per una buona utilizzazione di esso.

Su questa interrelazione tra il corpo che il bambino ha e il corpo che il bambino è, l'intervento dell'adulto relativo all'igiene, al controllo sfinterico e all'alimentazione non si qualifica come assistenzialismo, ma sarà un utilizzare i bisogni del corpo per uno scambio di significati molto più profondi e globali sui quali si fonda la nascita del "sé" e della sicurezza di base.

b) La seconda esigenza esistenziale è la *relazione*: cioè il rapporto con gli altri. Il solo benessere fisico non è sufficiente, in quanto può diventare chiusura narcisistica. Una persona chiusa in se stessa non può star bene, perché l'uomo ha bisogno di relazione; sulla base dell'istintività

costruisce una dimensione relazionale di tipo particolare: l'istintività, che è un mezzo biologico, diventa amore che è un sentimento umano.

La relazione è quindi un bisogno fondamentale; dare benessere fisico, senza relazione, diventa pura assistenza e non intervento terapeutico.

La relazione è il completamento e l'indiscutibile condizione che permette al benessere di essere significativo: nel benessere senza relazione l'uomo si sente annullato, perché viene meno la seconda esigenza fondamentale che crea il rapporto affettivo. La mancanza di relazionalità toglie lo slancio vitale.

Il bambino diventa persona nella relazionalità e questo scambio con l'altro costruisce la sua personalità. Infatti è soltanto la presenza dell'altro che permette al bambino di sentirsi individuo. Il bambino infatti costruisce il processo di individualità quando definisce la figura della madre come persona divisa da sé; soltanto allora si sente individuo.

D'altra parte il rapporto con l'altro è sempre vissuto in termini difficili, perché l'altro è qualcosa di diverso che può anche essere pericoloso: noi abbiamo bisogno dell'altro; senza di lui non possiamo esistere, però l'altro può anche aggredirci, distruggerci.

È proprio in questo gioco di necessità e di paura dell'altro che costruiamo la nostra relazione e quindi la nostra identità.

L'educatore deve allora capire il bambino nella sua crescita sulla base di questi meccanismi: il bambino non deve vedere nell'educatore l'alone protettivo e inglobante che gli impedisce di sentirsi individuo e di affrontare come tale la vita, ma non deve nemmeno sentirlo come qualcosa di ostile che lo minaccia, perché potrebbe allora costruire delle barriere intono a sé e chiudersi in se stesso.

c) Oltre al benessere e alla relazione l'uomo ha un'altra esigenza fondamentale: le *aspirazioni*. C'è in ogni uomo il bisogno di tendere a qualcosa.

Le aspirazioni sono facilmente definibili in noi, persone adulte, tuttavia non sono tanto diverse da quelle dei bambini cerebropatici; per noi sono aspirazioni che hanno una connotazione specifica e, a seconda della struttura della personalità, si differenziano e diventano facilmente espresse nella scelta professionale, negli hobbies, nelle varie attività, ma rispondono sempre a tre riferimenti fondamentali:

1. *impossessarsi del mondo*: è la tendenza dell'avarico;

2. *imporsi sul mondo*: è la tendenza dell'ambizioso;

3. *trascendere dal mondo*: le aspirazioni spirituali permettono di trovare la propria realizzazione in una dimensione che trascende l'immediato e il concreto.

Accanto al bisogno di trovare benessere, di amare e di sentirsi amati ognuno ha bisogno di *sentirsi significativo*, quindi di conquistare e di realizzare qualcosa.

Dobbiamo pensare queste esigenze anche nei bambini cerebropatici, anche nei bambini gravissimi, di fronte ai quali ci si può facilmente preoccupare del loro benessere e della loro relazionalità, ma troppo spesso ci si può dimenticare delle loro aspirazioni.

Vediamo i nostri bambini: non sanno fare niente, ma se riescono a realizzare, a conquistare qualcosa si infiammano: veramente si sentono contenti.

Hanno la sicurezza di essere importanti.