

Plasticità cerebrale
e
apprendimento mediato

Cinzia Chiandetti e Jael Kopciowski

Con il contributo della mediatrice Feuerstein Maria Grazia Silvestrin:
Dalla chiusura nel proprio mondo alla partecipazione ad un mondo condiviso.

Spazi e modelli
Percorsi evolutivi per la disabilità psicofisica – Edizioni Agorà

La plasticità cerebrale è stata studiata neuroscientificamente da molteplici prospettive. Si è dimostrato che se l'individuo vive sin dalla nascita in un contesto supportivo e ricco di stimoli ne ricava un guadagno netto sulle capacità cognitive e sull'equilibrio psicosociale. Dal punto di vista applicativo, la figura del mediatore così come teorizzato dal metodo Feuerstein sembra particolarmente adatto a fungere da riferimento per un recupero della funzionalità cognitivo-comportamentale a seguito di situazioni di carenza e abbandono. Qui si prova per la prima volta ad integrare i dati neurofisiologici con quanto teorizzato da psicologi ed educatori per mostrare che la qualità della mediazione non è il limite del metodo di intervento, bensì il suo punto di forza.

Il cervello è predisposto al cambiamento

La plasticità cerebrale è la capacità del cervello di modificarsi nella sua struttura e funzione nell'arco della vita in risposta alla diversità ambientale. Fino agli anni 60 del secolo scorso, si è creduto che il cervello potesse cambiare solo nel corso dell'infanzia e che il cervello degli adulti mostrasse la sua configurazione permanente. In realtà, già nel 1890 William James suggeriva che *“Organic matter, especially nervous tissue, seems endowed with a very extraordinary degree of plasticity”* ma la sua idea rimase sfortunatamente a lungo ignorata nonostante fosse sotto gli occhi di tutti che un individuo può apprendere e memorizzare nuove informazioni anche da adulto e che pertanto tale processo deve necessariamente comportare una modificazione fisica anche nel cervello maturo. Fu Donald Hebb a riprendere questo concetto formulando l'ipotesi di una plasticità uso-dipendente del sistema nervoso (1949) ma ancora per diversi anni dopo la sua osservazione non se ne ebbe una dimostrazione scientifica. Due diversi paradigmi sperimentali provarono più tardi che il cervello può essere modificato da esperienza differenziale oltre che da addestramento. Il primo è quello adottato da Hubel e Wiesel (1963) che dimostrarono che l'occlusione precoce di un occhio nello sviluppo risulta in una riduzione del numero di cellule corticali che rispondono a quell'occhio. Il secondo, invece, ha mostrato che anche un addestramento formale o un'esperienza informale in ambienti arricchiti comportano cambiamenti misurabili nella neurochimica e neuroanatomia del cervello (Rosenzweig, 1966).

Oggi sappiamo che esiste un periodo critico in cui i cambiamenti sono più evidenti e l'apprendimento è più facile e duraturo: durante lo sviluppo, su base genetica e grazie a segnali interni, è in atto una vera e propria selezione dei circuiti neuronali a spese di altri (Hubel e Wiesel, 1970). Ma per tutta la durata della vita, il cervello continuerà ad apprendere un grande repertorio di informazioni e abilità mediante un meccanismo leggermente diverso: i circuiti definiti nell'infanzia

rimarranno sostanzialmente stabili, ma le popolazioni di neuroni si riorganizzeranno sotto l'influenza degli stimoli esterni (rassegna in Black, 1998). Tale plasticità è alla base della nostra differenziazione da individuo a individuo, ed è quanto rende ciascuno di noi uno specialista unico. Le richieste sempre nuove e diverse dell'ambiente rendono autoevidente la plasticità: il cervello è plastico anche per consentirci di fare cose che prima non sapevamo fare. Ci modifichiamo continuamente sotto il controllo dell'ambiente e del contesto comportamentale, così se si vuole raggiungere un obiettivo, c'è un premio implicito per quel particolare comportamento che ci avvicina sempre più all'obiettivo. Sarà un ambiente ricco e variegato a proporre sempre nuove sfide e sempre maggiori alternative di apprendimento. Ma la scienza non si accontenta di questa serie di assunzioni, per quanto possano essere ragionevoli, e procede per dati quantitativi sui quali riflette e far riflettere tramite il metodo sperimentale. Come controllare allora se un ambiente più ricco ha delle ricadute positive (comportamentali e neurofisiologiche) su chi lo esperisce e ne è stimolato? Un confronto che si è dimostrato particolarmente efficace è stato quello di valutare a vari livelli organismi vissuti in un ambiente arricchito e organismi vissuti invece in stato di quasi totale deprivazione. Tale manipolazione massiccia dell'ambiente di vita pone degli inevitabili problemi etici che, oltre che pratici, sono critici se vogliamo studiarne gli effetti sullo sviluppo dei bambini. Così, una strada di studio percorribile è stata quella di osservare e misurare le ricadute di quelle manipolazioni sugli animali da laboratorio.

L'ambiente (socialmente) arricchito

Fin dal momento in cui fu proposta la definizione di arricchimento ambientale (Hebb, 1947), gli studi di ricerca si sono focalizzati sul fornire ai roditori diversi ambienti fisici. Alcuni animali erano mantenuti in gabbie più grandi, avevano a disposizione materiali per costruire nidi e nascondigli, oggetti inanimati sempre diversi, scale, ruote girevoli e tunnel, mentre altri vivevano in gabbie spoglie, senza oggetti né grosse possibilità di intrattenersi in altre attività se non mangiare e dormire. In poco tempo, solo gli animali della condizione arricchita erano in grado di risolvere meglio test comportamentali, erano più reattivi e presentavano una serie di modificazioni neurofisiologiche compresa la neurogenesi ippocampale, verosimilmente alla base dell'incremento della capacità di memoria. Ma era la combinazione di un ambiente fisicamente e insieme socialmente complesso (gruppi sociali allargati, interazioni frequenti e contatto fisico con conspecifici) a dar conto della maggior parte delle modificazioni degli animali che vivevano questi ambienti rispetto ad animali che trascorrevano la loro esistenza isolati in gabbie spoglie (Rosenzweig e Bennett, 1969). Le ricadute positive di un ambiente arricchito sono riscontrabili anche quando questa è la condizione in cui un organismo si trova immerso già alla nascita, come

dimostrato dall'accelerazione dello sviluppo del sistema visivo nei roditori (Cancedda et al., 2004; Landi et al., 2007). Un aspetto da considerare è che nelle primissime fasi di vita interviene un ulteriore fattore: il comportamento parentale (Cancedda et al., 2004; Sale et al., 2004). Cuccioli allevati dalla nascita in ambiente arricchito ricevono una maggior stimolazione tattile (quale leccata, grooming e contatto fisico) dai genitori e dai fratelli, stimolazione che si rivela fondamentale per un corretto recupero dagli effetti negativi di stress prenatale e/o separazione dalla madre (Schanberg e Field, 1987; Burton et al., 2007; Chatterjee et al., 2007).

Harlow aveva mostrato molto chiaramente che la necessità di contatto fisico è primaria e indipendente dalla soddisfazione fisiologica. L'attaccamento madre-cucciolo è qualcosa che va oltre una relazione basata sul nutrimento (Harlow, 1958). La separazione che avviene entro i primi mesi compromette gravemente i piccoli. Negli esperimenti di Harlow, scimmie Rhesus isolate dopo la nascita e allevate artificialmente mostrarono comportamenti compromessi in maniera persistente al punto che, da adulte, erano incapaci di produrre un comportamento sociale normale con altre scimmie (particolarmente inadeguato era proprio il comportamento parentale). Se la separazione forzata precoce avviene anche per pochi giorni all'età di 6 mesi, quando il cucciolo è in grado di nutrirsi da solo, altre femmine del gruppo si prendono cura del cucciolo, ma il suo comportamento ne risulta subito alterato (richiami agitati, assenza di comportamento esplorativo, prolungati periodi in posizioni di chiusura) e non appena è ridata la possibilità di unirsi alla madre, segue un riconoscimento immediato e un permanere aggrappato alla madre per periodi più duraturi del consueto (Harlow et al., 1965; Hinde, 1974). Anni dopo, scimmie che hanno fatto quest'esperienza di separazione forzata mostrano più risposte di paura e generali effetti deleteri persistenti. Viceversa, animali che siano stati precocemente allevati in un ambiente positivo e supportivo hanno una capacità superiore nella risposta allo stress (Parker et al., 2006; Kozorovitskiy et al., 2005). Studi su altre specie, filogeneticamente più lontane, mostrano che c'è un generale guadagno in capacità cognitive come l'apprendimento spaziale, la memoria e la reazione alla novità a seguito di esperienza positiva dopo la nascita (Liu et al., 2000; Weaver et al., 2004, 2006, 2007; Meaney e Szyf, 2005; Champagne e Curley, 2009). Sappiamo che neonati nati pretermine mostrano un tasso più rapido d'incremento ponderale se sono maneggiati e massaggiati in modo appropriato (Schanberg e Field, 1987; Vickers et al., 2004), ma più di recente si è potuto osservare che gli effetti positivi dei massaggi si palesano anche nello sviluppo cerebrale: la stimolazione tattile influenza struttura e funzione ippocampale (Sale et al., 2004) e promuove uno sviluppo più rapido delle funzioni visive (Guzzetta et al., 2009). I massicci effetti positivi di una potenziata assistenza precoce si manifestano più tardi nella fioritura di capacità cognitive, sociali ed emozionali (Nelson et al., 2007; Fox et al., 2010), e non solo in particolari gruppi di persone che hanno avuto esperienze difficili peri- e post-natali ma anche in individui a sviluppo tipico senza particolari problemi

neonatali (Luby et al., 2012). L'area ippocampale sembra quella a trarne maggior vantaggio, e proprio l'ippocampo è quella regione del cervello che gioca un ruolo cruciale nella modulazione dello stress. Pertanto, sembra comprovato che esperienze precoci positive, in un ambiente materno supportivo, incrementano le capacità di far fronte a eventi stressanti, verosimilmente diminuendo ad esempio il rischio di depressione. Non è solo con la stimolazione, passiva, di un soggetto che si rendono manifesti i miglioramenti, ma è proprio lo specifico supporto e la qualità dello stesso a fare la differenza sulla possibilità di sviluppo dell'individuo.

Il Metodo Feuerstein e l'apprendimento mediato

Non serve andare molto indietro nel tempo, purtroppo, per trovare un concreto esempio negativo di deprivazione ambientale: gli effetti negativi dovuti alle esperienze di privazione subite fin dalla nascita dai bambini reclusi negli orfanotrofi della Romania sono solo il resoconto più tristemente noto. Ma anche se prendiamo le pratiche per l'adozione su territorio nazionale, spesso troviamo casi di minori in attesa di una collocazione definitiva presentati come "disturbati", "difficili", "con ritardo cognitivo". L'instabilità, la mancanza di sicurezze e di punti di riferimento affettivi e cognitivi che questi bambini hanno esperito fino a quel momento, non possono che incidere negativamente sullo sviluppo della personalità, ma questo non toglie che tali comportamenti, frutto di dinamiche relazionali negative a cui proprio la pratica di adozione vuole porre rimedio, non necessariamente saranno tratti indissolubili della persona. Se è evidente che bisogna muoversi con tutte le cautele del caso, e che la coppia adottante deve essere pienamente informata delle difficoltà insite in un inserimento di minori deprivati, è altrettanto vero che la strada dell'accoglimento dei casi più difficili può essere coronata da successo e fonte di grandi gratificazioni. Anche per la famiglia è necessaria una rete di supporto che comprenda tanto adeguate informazioni psico-pedagogiche sulle potenzialità della mente umana e sulle strategie per farle emergere, quanto una consulenza puntuale e sensibile rivolta sia direttamente ai minori sia, quando ciò risulta proficuo, all'intera famiglia. La pratica diretta con minori adottati mette in rilievo quanto sia auspicabile che l'operatore, conscio che le capacità cognitive possono essere migliorate e potenziate, operi con i ragazzi che gli sono affidati optando per un approccio interattivo che si proponga di comprendere quali sono le condizioni che facilitano lo sviluppo e il potenziamento e quali, al contrario, gli elementi la cui presenza o assenza crea delle barriere al processo di reciproco adattamento tra ambiente e persona.

Ora vogliamo provare a ragionare, nell'ottica di quanto sin qui esposto, su uno dei metodi di intervento cognitivi tra i più strutturati e noti: il metodo Feuerstein. Ponendo come principio fondativo la modificabilità cognitivo-comportamentale grazie ad una corretta interazione con

l'ambiente, questo metodo ha come obiettivo il miglioramento della qualità della vita dell'individuo attraverso il potenziamento delle abilità cognitive e relazionali (Feuerstein e Rand, 1974; Feuerstein, 1980). Per apprezzare pienamente il valore del pensiero psicopedagogico di Feuerstein, è utile conoscere le circostanze in cui il metodo è nato e le motivazioni che ne hanno fornito la spinta iniziale. Subito dopo la Seconda Guerra Mondiale, lo stato di Israele si trovò a dover integrare tra di loro ed inserire nella vita civile e sociale centinaia di persone (tra cui moltissimi bambini ed adolescenti) provenienti da stati diversi che parlavano lingue diverse e che, nella maggior parte dei casi, avevano subito fortissime deprivazioni affettive e culturali: separazione dalla famiglia, allontanamento dal gruppo dei pari da cui si erano sentiti improvvisamente ed ingiustificatamente esclusi, persecuzioni e altre situazioni simili. Nei casi estremi, ma non rari, provenivano da campi di concentramento e non solo erano privi delle più elementari basi culturali, ma erano annientati psicologicamente e moralmente dalle esperienze traumatizzanti che avevano dovuto subire, risultando apparentemente portatori di gravi ritardi mentali. Feuerstein, psicologo incaricato dal governo di intervenire per ovviare nel migliore dei modi possibile alla difficilissima situazione, forte della sua convinzione che l'essere umano è modificabile e che la possibilità di intervenire esiste sempre, rifiutò l'idea di limitarsi a fornire un ambiente confortevole ai giovani in difficoltà, accettando in tal modo come immutabile la loro situazione di svantaggio. Operò, invece, tramite un intervento dinamico e costruttivo. Dopo una prima analisi dei comportamenti, dei problemi di ordine relazionale e delle possibilità cognitive manifeste, i ragazzi che presentavano le maggiori difficoltà, ragazzi spesso ritenuti inaccessibili a ogni tipo di intervento educativo, vennero scelti per usufruire di un programma particolarmente intenso che prevedeva il loro inserimento, suddivisi in piccoli gruppi, in villaggi (*kibutzim*). Qui vissero a contatto con giovani della loro età in un ambiente molto sereno ma allo stesso tempo ricco di stimoli tanto affettivi quanto culturali che dava loro anche la possibilità di collaborare alle attività del villaggio, sentendosi utili e partecipi. Gli effetti furono molto positivi: quasi tutti i ragazzi riuscirono a superare le loro iniziali, enormi, difficoltà e dimostrarono di sapersi inserire affettivamente nell'ambiente e di poter sviluppare in maniera più che adeguata le loro possibilità cognitive. I risultati da loro ottenuti in alcuni test dopo l'intenso periodo di supporto psicologico dimostrarono livelli di funzionamento e di equilibrio personale che si avvicinavano alla norma (Feuerstein, 1980).

Feuerstein esplicita le condizioni che permettono il potenziamento delle capacità mentali e fornisce indicazioni riguardanti l'ambiente in cui operare, l'approccio educativo da instaurare, e le esercitazioni pratiche utili all'individuazione e al superamento di eventuali carenze cognitive. Un educatore, che secondo la definizione di Feuerstein è un mediatore, è veramente pronto ad assumere il proprio ruolo di guida quando condivide il principio che tutti gli organismi sono modificabili, quindi tanto il soggetto quanto lo stesso educatore uscirà modificato dalla relazione mediatore-

mediato. Sicuramente questa visione è particolarmente utile in situazioni d'intervento a seguito di carenze d'accudimento nella prima infanzia, come ad esempio nel caso dell'adozione, perché porta ad essere consapevolmente attivi e propositivi nel proprio ruolo di educatori. Un bambino vissuto per i primi anni di vita in ambiente deprivante può non aver sviluppato adeguatamente funzioni mentali di base come la memoria, l'attenzione, il comportamento comparativo, normalmente presenti in coetanei più fortunati. Attraverso un corretto intervento, detto mediazione o apprendimento mediato, che per definizione deve essere intenzionale e attivo, il mediatore può offrire alle persone con cui interagisce il supporto atto a sviluppare al meglio le loro potenzialità per portarle gradatamente a raggiungere un livello di autonomia quanto più possibile piena e completa. Nel caso di ritardi dovuti a disagi sociali, a mancanza di punti di riferimento, a carenze affettive, ad instabilità del clima emotivo, la presenza di un buon mediatore diventa determinante e può segnare la demarcazione tra recupero ed abbandono. Ma l'intervento del mediatore può essere fondamentale per lo sviluppo della personalità e la conquista dell'autonomia anche nei casi di ritardo cognitivo più gravi. Per adattarsi alle situazioni che si evolvono nel corso della vita occorre implementare una serie di atti volontari e consapevoli che possono e, in alcuni casi devono, essere guidati da una persona esterna. Possono così forgiarsi capacità che, da sole, non sarebbero esistite ma che a fronte di un certo impegno e grazie alle indicazioni del mediatore che accompagna e supporta l'individuo su questa strada, si manifestano in tutti i contesti di vita.

Quindi, alla base della teoria della modificabilità cognitivo-comportamentale di Feuerstein troviamo i processi di apprendimento in cui il ruolo dell'educatore è fondamentale. La modalità di interazione tra ambiente-mediatore-bambino è fondamento della maggior parte dei cambiamenti strutturali che intervengono sulle sue funzioni cognitive. Il mediatore deve essere in grado di individuare, scegliere e predisporre alcuni degli stimoli che raggiungono il bambino, in modo tale da farli diventare accessibili alla sua comprensione: non si porrà come una barriera tra bambino e mondo esterno, filtrando tutto ciò che giunge dall'ambiente, ma individuerà gli stimoli che hanno bisogno di essere adattati al bambino per renderli da lui utilizzabili nel migliore dei modi, così da focalizzare la sua attenzione sui dati rilevanti, suscitando consapevolezza. L'obiettivo finale di un buon mediatore è di scomparire, cioè di portare il soggetto a raggiungere un'autonomia tale da non aver più bisogno di essere guidato dall'esterno.

Il punto di incontro tra Neuroscienze e Metodo Feuerstein

Sicuramente il Metodo Feuerstein manca ancora di un riscontro sperimentale che dia una misura tangibile della sua efficacia. La maggior parte degli scritti riporta studi di casi singoli e i pochi tentativi di quasi-esperimenti condotti per cercare di studiare il grado di incremento delle abilità a

seguito di intervento con apprendimento mediato, lasciano ancora molto spazio a critiche e scetticismi. Dai risultati ottenuti, non è possibile discernere tra gli effetti dovuti al metodo in sé, ovvero alla pratica dei protocolli così come strutturati e proposti nelle situazioni di apprendimento mediato rispetto agli effetti dovuti alla qualità della mediazione, quindi in buona sostanza dal mediatore (Kozulin et al., 2010). I mediatori potrebbero essere solo operatori particolarmente devoti al dialogo e all'ascolto, molto entusiasti e focalizzati più di ogni altro all'ottenimento di un miglioramento delle capacità e della qualità della vita dei mediati. Perciò, quando si va a comparare la prestazione di soggetti che hanno ricevuto un intervento di apprendimento mediato con quella di soggetti trattati con altri metodi di intervento, e si trova un incremento a favore del primo gruppo, tale risultato potrebbe essere legato più alla qualità del mediatore (quindi dell'esperienza di mediazione) piuttosto che al metodo in sé. Nel metodo Feuerstein, il mediatore è parte integrante del metodo stesso ed è strumentale alla modificabilità del soggetto e al processo di apprendimento. Non c'è una stimolazione passiva dell'individuo tramite una somministrazione di compiti o esercizi, ma un'esplorazione degli stessi per arrivare passo passo alla comprensione non solo della soluzione, ma anche del processo che ha portato a raggiungerla, in modo da farlo proprio e poterlo utilizzare in altri contesti. L'attenzione maggiore è data al processo di apprendimento più che al contenuto che deve essere appreso, e questo può avvenire solo se una persona molto attenta e piuttosto preparata si rende conto di quale sia la strategia più adatta per ciascun individuo. Più riesce ad adattarsi alle specifiche richieste dell'individuo, maggiori sono le probabilità di successo.

Alla luce di quanto esposto più sopra, ci chiediamo fino a che punto il ruolo del mediatore o la qualità della mediazione, generalmente considerati il limite del metodo Feuerstein per un'analisi quantitativa dei risultati ottenuti, rappresentino davvero un punto debole. Il supporto parentale precoce pare essere direttamente associato allo sviluppo auspicabile di un individuo tramite modificazioni ravvisabili in una delle strutture cerebrali, l'ippocampo, il cui impatto sulla regolazione emotiva è noto (Luby et al., 2012). Pertanto, l'ambiente inclusivo e supportivo dapprima rappresentato dalla presenza della madre (Tzuriel e Weiss, 1998), e in seguito da altre persone e educatori di riferimento, non può che essere quel fattore psicosociale che probabilmente può fornire il miglior (o almeno efficace) intervento soprattutto in seguito a gravi situazioni di privazione o abbandono. Peraltro, la mediazione come teorizzata da Feuerstein non si discosta molto dallo *scaffolding* descritto da Wood (Wood et al., 1976), o dalla zona di sviluppo prossimale di Vygotskij (1978). L'educatore opera una modificazione dell'ambiente per un apprendimento ottimale da parte del bambino (Schur et al., 2002): sia questa attività chiamata mediazione o *scaffolding*, il senso è quello di sostenere il bambino tramite un'attività mirata e consapevole che solo così potrà portare alla più completa fioritura delle capacità cognitive e al miglior equilibrio psico-emotivo. Il ciclo di vissuti negativi che una privazione o un abuso possono aver instaurato va

alterato tramite la ripetizione di esperienze positive che, accumulandosi, possono aiutare nel recupero a beneficio della qualità di vita del bambino anche tramite il ricorso a strategie compensatorie.

Questo scritto è un primo tentativo di unire due approcci al tema della plasticità che possono sembrare apparentemente lontani, sia come metodi di indagine sia come linguaggio, fatto che può lasciare nel lettore l'impressione di una mancanza di una vera e propria sovrapposizione dei risultati ottenuti dalle neuroscienze con le osservazioni che nascono dagli interventi tramite apprendimento mediato. Tuttavia, ci preme mettere in risalto il fatto che i risultati discussi nella prima parte di questo lavoro vanno nella medesima direzione di quanto teorizzato e applicato da psicologi e educatori. Le scoperte neuroscientifiche danno supporto ad una visione in cui un contesto sociale arricchito, non passivo, e un rapporto con una o più figure di riferimento (dai genitori agli educatori, dai terapisti ai mediatori), consente agli effetti positivi della mediazione di vigilare sullo sviluppo cognitivo ottimale.

UN'ESPERIENZA DI APPRENDIMENTO MEDIATO

Di seguito verrà riportato il materiale ~~clinico~~ relativo **all'intervento con il Programma Arricchimento Strumentale Feuerstein proposto** ad un bambino attraverso il punto di vista della mediatrice che lo ha seguito e della sua mamma come era stato presentato in un lavoro congiunto durante il corso "Il metodo Feuerstein tra clinico ed educativo: esperienze a confronto" (Trieste, 28 giugno 2010), integrato con gli aggiornamenti che illustrano le ulteriori evoluzioni del bambino e del suo percorso.

Dalla chiusura nel proprio mondo alla partecipazione ad un mondo condiviso.

Il punto di vista della mediatrice Feuerstein Maria Grazia Silvestrin

Introduzione: carenze e risorse

Vedo per la prima volta M. in estate. Ha 8 anni ma gli è stato rilevato un ritardo cognitivo di circa 3-4 anni. E' seguito da una struttura qualificata, presso la quale frequenta la seconda elementare e dove riceve regolarmente interventi di logopedia, terapia occupazionale, psicomotricità e anche sostegno psicologico. Ha iniziato a scrivere ma la lettura è ancora un problema. Noto subito alcune difficoltà ampie: fatico molto a capire il suo linguaggio, lo vedo passare da un'attività all'altra ogni 5 secondi, e da una stanza all'altra....

E' un bambino vivace e curioso, ma sembra poco intenzionato a relazionarsi con altri, a parte la mamma, la quale mi rassicura dicendo che quelli che vedo sono atteggiamenti di regressione che si verificano spesso in assenza della routine ordinaria (che normalmente prevede la scuola per tutta la mattina e una parte del pomeriggio) e di fronte ad un ambiente e una persona che non conosce. Il motivo principale che spinge la mamma a chiedere un intervento di apprendimento mediato è il suo desiderio di vedere M. integrarsi con i suoi coetanei, fuori dall'ambiente scolastico, per poter partecipare ad attività ludiche o sportive dalle quali ora è escluso: nessun allenatore accetta di inserirlo nella sua squadra e al parco M., dopo poco, si ritrova a giocare da solo. Da parte mia penso che anche le importanti difficoltà di linguaggio giochino un ruolo in questa esclusione. Quello che osservo ad un primo sguardo è un bambino ancora molto piccolo, bisognoso di contenimento e ancora alla ricerca di conferme affettive frequenti.

Sulla base di queste premesse, focalizzo la mia attività prima di tutto sul controllo dell'impulsività e la mediazione del senso di competenza, predisponendo nel frattempo qualche lezione anticipatoria degli strumenti Feuerstein, così da preparare M. ad affrontarli.

Un primo periodo di barricate e lunghi silenzi

I primi incontri mi confermano un M. poco collaborativo, che tende a mantenere un'ampia distanza fisica e che spesso si distrae con un oggetto qualsiasi iniziando a giocherellare per proprio conto, senza considerare la mia presenza. Fatico molto per riportarlo all'attività proposta e noto che, nei momenti di fuga nel proprio mondo, M. taglia anche la comunicazione con l'esterno, proponendo frequentemente lunghi momenti di silenzio. Mi accorgo però che ci sono anche elementi positivi: M. ha creatività e senso di equilibrio nel costruire con forme geometriche di legno alte torri che riescono a reggersi. E' capace di associare correttamente i colori e conosce le principali coordinate spaziali (anche se non "a specchio").

Dispongo di una Valutazione Dinamica che evidenzia carenze nella capacità di tenere più fonti di informazione sotto controllo, una percezione poco chiara ed esplorazioni non sistematiche, carenza nell'organizzazione spaziale e trasporto visivo poco chiaro. Contemporaneamente però la Valutazione Dinamica mi consente di focalizzare le risorse accessibili che inizio subito ad attivare: la possibilità di utilizzare in situazioni nuove le strategie apprese, una buona ricettività alla mediazione e la possibilità di essere tenuto sotto pressione anche per tempi lunghi. La lezione di apprendimento mediato ha cadenza settimanale e una durata di 1 ora e mezza per ciascun incontro. In questo intervallo di tempo prevedo una breve pausa per dare la possibilità a M. di allentare lo sforzo e, se lo desidera, poter raccontare ciò che vuole in un momento dedicato, evitando le sue continue interruzioni all'attività perché gli è venuto in mente qualcosa che vuole comunicare.

L'esigenza di strutturare tempi e attività

Inizialmente la mediazione fatica ad esprimersi perché è frequente il tentativo di M. di cercare vie di fuga per evitare attività faticose.

Ritengo per prima cosa necessaria una buona strutturazione delle attività e dei tempi. Dopo le prime due lezioni di conoscenza, comincio perciò con l'avviare una scansione temporale aiutandomi con una sveglia che indica in modo preciso e verificabile il momento della merenda, assumendo così un ruolo da "arbitro esterno" neutro e imparziale. L'importante conseguenza di questa scelta è che M. pur nel desiderio impaziente di evadere dall'attività con la merenda, inizia ad usare le parole (in precedenza invece utilizzava il solo linguaggio gestuale) e a ricordare a se stesso che deve aspettare il suono della sveglia.

Alla quarta lezione decido di iniziare con la copertina di ORIENTAMENTO SPAZIALE-b, ritenendo che le sue competenze spaziali siano sufficienti per avviare lo strumento ed il risultato sono 20 minuti di assoluto silenzio: M. non parla e non risponde alle mie domande. E' visibilmente a disagio, fatica a guardare la pagina. Alza un muro difensivo e io posso solo constatare che, almeno, è ancora seduto, grazie alla sveglia....

Decido allora di avviare a mia volta una fase di puro "ascolto", senza parole. Questo lo spiazza e lo

fa reagire: inizia a farmi delle domande, la comunicazione finalmente si avvia e M. etichetta tutte le vignette della copertina. Spontaneamente, attua dei parallelismi tra le vignette e alcune sue vicende personali e così, di fronte alla scena del parco, commenta: “al parco gli altri bambini non giocano con me ed io devo giocare da solo”. Non è ancora in grado di identificare dei motivi per questa esclusione, ma è comunque qualcosa su cui inizia ad interrogarsi.

In queste prime lezioni sono frequenti i momenti nei quali M. riferisce messaggi legati ad una tristezza del rimanere da solo e alla paura dell'abbandono. Inizio così a pensare che queste “fughe nel suo mondo” ed i suoi lunghi silenzi siano una modalità difensiva, una protezione dal dolore, che però hanno come conseguenza il fatto di procurargli una solitudine certa. La sua riflessione sulla scena del parco poi, sembra suggerire che è suo desiderio poter giocare con gli altri bambini: ha intuito che c'è qualche modifica da fare per rendere possibile questo, ma non sa bene quale sia il modo per superare la difficoltà.

Nelle lezioni successive, dato il blocco incontrato con la copertina, decido di avviare un percorso più concreto di costruzione dello spazio, prima esaminando uno spazio interno (la stanza), poi uno esterno, per passare successivamente dal tridimensionale al bidimensionale che rappresenta una sfida importante per le sue difficoltà di discriminazione visiva. Iniziamo a lavorare sul bidimensionale costruendo lo spazio pezzo per pezzo con cartoncini, righello e colla sia perché il primo impatto con lo strumento era stato problematico, sia per "farlo entrare" spontaneamente nello strumento spaziale. Ho scelto l'immagine della casa (OS-b B1) con le figure geometriche.

Questa proposta operativa di costruire la casa seguendo il modello del foglio, l'ha molto divertito, impegnandolo ad osservare i particolari, a prendere con precisione le misure e a porre attenzione alle proporzioni. Inizialmente punta l'attenzione solo su elementi strutturali ben visibili (la casa, il tetto, l'erba) ma verso la fine della lezione comincia a chiedermi: "che cosa ci fa il gatto lì?" e comincia ad osservare le figure dentro la casa e le figure geometriche.

Mentre lavora manualmente poi, spontaneamente e senza domande da parte mia, mi racconta della sua settimana e degli avvenimenti importanti (di una bella medaglia guadagnata giocando a calcio, dei suoi amici, della sua squadra del cuore e di quella di tutti i componenti della sua famiglia). Fatica ancora ad osservare in modo sistematico e ha bisogno di tempo per familiarizzare con l'immagine bidimensionale, ma si mette in gioco e svolge bene l'attività proposta.

Dopo circa 10-12 ore di applicazione abbiamo avviato una buona collaborazione ed un buon dialogo (con una puntuale interrogazione da parte sua su quanto mi ha raccontato nelle lezioni precedenti, per verificare se lo sto ad ascoltare!). A questo punto inizia anche ad uscire il disagio più importante, legato alla sua vita prima dell'adozione, e capace di mandarlo in tilt per 2-3 settimane, compromettendo la sua serenità e le sue capacità di apprendimento.

Emergono le forti tensioni interne

Mi accorgo di questo turbamento quando una mattina M. arriva taciturno ed introverso, manifestando ampie difficoltà di concentrazione. Stiamo lavorando al progetto di costruzione della casa, progetto che fino ad ora lo ha coinvolto positivamente e di cui è orgoglioso. Quella mattina vedo tuttavia uno strano modo di procedere: un forte nervosismo, strane imprecisioni, quasi la voglia di rovinare il suo lavoro. I momenti di concentrazione sono brevi, ma aumentano nel corso della lezione. Intuisco che c'è un grande turbamento emotivo che però non ha a che fare con le attività proposte.

La mamma conferma i miei sospetti: è consapevole di queste fasi, legate soprattutto agli incontri di M. con i fratelli naturali, ma anche preoccupata di non trovare una modalità efficace per affrontarle. La lezione seguente presenta ancora ampie difficoltà: M. è sfuggente e devo richiamarlo più volte per farlo sedere. Noto subito che non riesco a capire ciò che dice, nonostante me lo faccia ripetere più volte. Inizio a proporre le prime pagine di prova di ORGANIZZAZIONE PUNTI-b, ricordandogli come è bravo lui con i puntini. E' impaziente di cominciare e non riesce a controllare l'impulsività. Ascolta la mia mediazione sulle modalità di svolgimento, ma sembra non comprenderla. Appare come regredito a periodi precedenti, manca lo slancio di motivazione che aveva raggiunto in questi primi due mesi. Cerca di evadere in tutti i modi, non segue le mie proposte di ragionamento, cambia spesso discorso ed il tempo di attenzione è scarso.

La prima pagina viene comunque eseguita, anche se quando mi soffermo a descriverne lo svolgimento per renderlo consapevole di ciò che ha fatto, lui non riesce a seguire. Sulla seconda pagina è impossibile procedere oltre le prime due caselle, c'è una grande difficoltà per la rotazione (che non viene osservata) e il tentativo di M. è di unire tutti i punti tra di loro. La mamma mi aveva avvisata, all'inizio della lezione che M. era "per aria" e che è stato così tutta la settimana. Questa situazione risulta problematica, tanto che sembra compromettere le conquiste ottenute nel periodo precedente. M. mantiene l'impegno, ma la tensione interna è tale da interferire con le sue capacità cognitive.

La svolta: una serenità interiore come base di sviluppo

Dopo un momento di analisi della situazione e confronto con Jael, la mamma inizia una importante e preziosa attività di "preparazione" di M. agli incontri con i fratelli (dei quali ancora non parla con me), seguita da momenti di rielaborazione successiva. Questo aiuta M. a farsi giuste aspettative, ad anticipare l'evento con realismo, ad immaginarlo e a prepararsi, riducendo il disagio e l'ansia mista a timore, che accompagnavano questi incontri. Il disagio passa da 2-3 settimane a 3-4 giorni, riducendosi in modo repentino.

Contemporaneamente, io attuo modalità di definizione e delimitazione anche all'interno delle

attività Feuerstein proponendo 4 obiettivi che facciano da filo rosso per il nostro percorso e ai quali si possa fare costante riferimento durante le attività:

imparare l'ascolto,

imparare l'osservazione,

imparare il rispetto delle regole,

imparare il coraggio di affrontare compiti difficili.

M. accoglie bene gli obiettivi, sono alla sua portata e sono comprensibili tanto che li fa suoi con grande naturalezza. Intuisce subito il loro valore di punto di riferimento non solo durante l'attività con me ma anche all'esterno e spesso mi ripete ad esempio che "le regole sono importanti anche in palestra".

Inizia così un periodo lungo nel quale M. affronta le attività con serenità: annoto frequentemente che lavora con calma e precisione sia sulle pagine di OP-b che in quelle spaziali.

Per quanto riguarda OP-b interessante è il lavoro sulla pagina di prova n. 3 (Fig. 2). Qui, nella prima riga, M. prova un impulsivo desiderio di chiudere il modello proposto, facendolo diventare un quadrato. Proviamo allora senza matita e ancora M. disegna un quadrato. Lo riporto varie volte al modello, aiutandolo a focalizzare il numero di punti e linee, ma con il primo segno di matita disegna un quadrato. A questo punto gli propongo di controllare da solo il suo lavoro e immediatamente si accorge dell'errore e corregge mentre i riquadri successivi sono svolti senza errori. Inizialmente M. sembrava bloccato e cercava l'evasione ma, incoraggiato a provarci di nuovo e sostenuto nelle sue nuove competenze, si rimette in gioco e completa il lavoro, sbaglia e si corregge. Alla fine riusciamo anche a definire un principio: "Si può sbagliare ma poi si guarda il modello (o la regola) e si corregge". E' soddisfatto di sé e riesce anche a comunicarlo. Nella lezione successiva completa le due righe seguenti senza alcun errore e con tempi dimezzati.

Le pagine successive sono ben comprese nella consegna e ben eseguite, sebbene M. necessiti di un lungo tempo di osservazione per le difficoltà percettive. Il suo lavoro risulta comunque accurato perché ad una attenta osservazione segue un primo completamento virtuale con l'indice per poi eseguire il compito con la matita.

Solo alla pag.5 (Fig. 3), che coincide con un momento di difficoltà emotiva perché è imminente un breve viaggio di lavoro della mamma, si nota una parziale regressione (siamo a poco più di 20 lezioni): M. fatica a concentrarsi e l'esecuzione denota una lentezza estrema, fino all'incapacità, nei riquadri finali, di discriminare le figure. Scelgo di sostenerlo, aiutandolo a trovare delle somiglianze con i riquadri già svolti, ma lascio che sia lui a trovare la soluzione. I tempi sono molto lunghi, lo sforzo è grande ma alla fine ci riesce, soddisfatto. La tensione emotiva ed il lavoro su OP lo hanno scaricato, ma, con mia sorpresa, pur con le lacrime agli occhi per 2-3 volte, non scoppia a piangere; esprime invece le sue preoccupazioni (mi chiede se anche io vado via e lascio da sola la mia

bambina) e, comunicandole, si rasserena autonomamente, riuscendo a superare la situazione di blocco.

Per quanto riguarda lo strumento spaziale (OS-b pagine B1 e 2, D1 e 2) l'esplorazione sistematica è molto migliorata e la discriminazione visiva si è fatta più precisa, inoltre non assisto più a fughe per il timore del fallimento. M. si mette in gioco e affronta con coraggio compiti difficili convincendosi a poco a poco della sua buona intelligenza, che viene sottolineata ed apprezzata anche da mamma e papà come lui, orgoglioso, mi riporta quando esplicito le sue nuove competenze.

Lo strumento spaziale rimane comunque difficoltoso. M. descrive bene le pagine ma tende a tralasciare alcune zone; per fare un esempio non riesce a soffermarsi sulla finestra dove c'è la mamma e servono varie domande guidate per fargli notare i cerchi che ci sono all'interno.

Molto meglio invece il lavoro su D1 e 2 dove l'impatto emotivo è minore: qui M. è capace di padroneggiare la pagina, cominciando da solo a descrivere la scena e ad individuare le differenze presenti nei due fogli. Ancora importante è il bisogno di familiarizzare a lungo con l'immagine prima di poterla affrontare.

Intervallo, di tanto in tanto, gli strumenti su cui lavoriamo con attività più manipolative (Fig. 1) come il pongo oppure un disegno sulla base della decodifica di istruzioni (Fig. 4), per variare l'attività, mantenere viva la curiosità e allenare qualche altra capacità come ad esempio quella di seguire indicazioni date, tenere più fonti di informazione sotto controllo e formarsi una immagine mentale a partire dalle parole.

Il mantenimento delle competenze acquisite anche di fronte alle avversità

Parallelamente a queste conquiste cognitive, inizia un percorso di affermazione di sé che lo porta nell'ambiente familiare a fare precise richieste per soddisfare i suoi bisogni affettivi e per ricevere un sostegno nei momenti di fragilità o difficoltà. Anche con me comincia ad esprimere in qualche occasione il suo desiderio di rimanere a casa a giocare anziché venire a lavorare, oppure le lacrime legate a qualche dispiacere per la perdita dall'ambiente scolastico di amici che hanno scelto di frequentare altri istituti e che lui teme di non poter rivedere.

In una occasione oppone un'ampia resistenza perché la lezione si svolge in un giorno diverso dal solito e dal suo punto di vista questa cosa non va bene. E' ora molto attento alla routine settimanale, che segue bene grazie ad un modellino da me proposto, e può esercitare un suo controllo sulle attività che lo riguardano.

E' comunque frequente anche lo slancio positivo che M. esprime dicendomi come a lui piaccia lavorare con me perché, dice, "aggiungo un mattoncino nel mio cervello e divento grande e forte". Cominciano anche le prime conquiste sociali: settimanalmente frequenta un centro di rieducazione posturale simile ad una palestra dove si è fatto degli amici e dove ha ricevuto un bel fischiello dal

suo amico arbitro, mentre al parco inizia a giocare a calcio e pallacanestro con ragazzini più grandi di lui, dimenticandosi della presenza della mamma che lo aveva accompagnato.

Conclusioni: una nuova apertura partecipativa

Alla conclusione di questo primo periodo di apprendimento mediato, posso notare come le difficoltà, che non sono ancora completamente scomparse, si siano tuttavia attenuate. Accanto alla capacità di esprimere desideri e disagi, M. ha ora la possibilità di esercitare su di sé un autocontrollo tale da permettergli di uscire da solo da situazioni di blocco, di calmarsi e rasserenarsi e questo grazie a migliorate competenze cognitive ed emotive.

Un'importante novità riguarda la considerazione dei fratelli naturali, inizialmente rimossi ed innominabili, sono passati poi alla fase di "amici" per essere infine, con orgoglio, riconsiderati nel loro giusto ruolo e riguadagnati in ciò che di bello si può ancora condividere insieme. M. comincia ora a ricostruire il suo passato e a dargli parola: ha imparato a confrontarsi con le sue difficoltà e carenze ma proprio per questo ne è uscito rafforzato e vincitore, in una parola "grande".

Vedo ora in M. un'attivazione verso il proprio apprendimento: attento e collaborativo, manifesta spesso curiosità verso nuove acquisizioni ed è riuscito a raggiungere tutti gli obiettivi che ci eravamo proposti.

Il proseguimento dell'attività prevede certamente il consolidamento delle nuove acquisizioni e uno sviluppo delle competenze per quel che riguarda soprattutto il livello di astrazione e il potenziamento linguistico, così da poter affrontare gli altri strumenti. Il tipo di lavoro che penso di attuare nel prossimo futuro riguarda in particolare un rafforzamento delle funzioni cognitive in input. Già in questo primo periodo ho notato un miglioramento nell'esplorazione sistematica e nel bisogno di precisione, ma rimangono ancora ampie carenze linguistiche, difficoltà nell'uso autonomo di riferimenti spaziali e temporali, nella conservazione della costanza dell'oggetto, nella considerazione di più fonti d'informazione (sulla quale comunque si nota un importante impegno) e nella percezione soprattutto visiva, dalla quale emerge come il colore, se presente accanto a tratti in matita, risulti essere prevalente e distrae l'occhio.

Sono comunque fiduciosa rispetto alle possibilità di Marco: ora c'è una volontà di presenza e partecipazione che un anno fa era solo immaginabile e questa nuova apertura, se ben sostenuta e sviluppata, può fare un'importante differenza per la qualità di vita di questo bambino forte e coraggioso.

Documentazione fotografica



Figura1: Le case di Marco

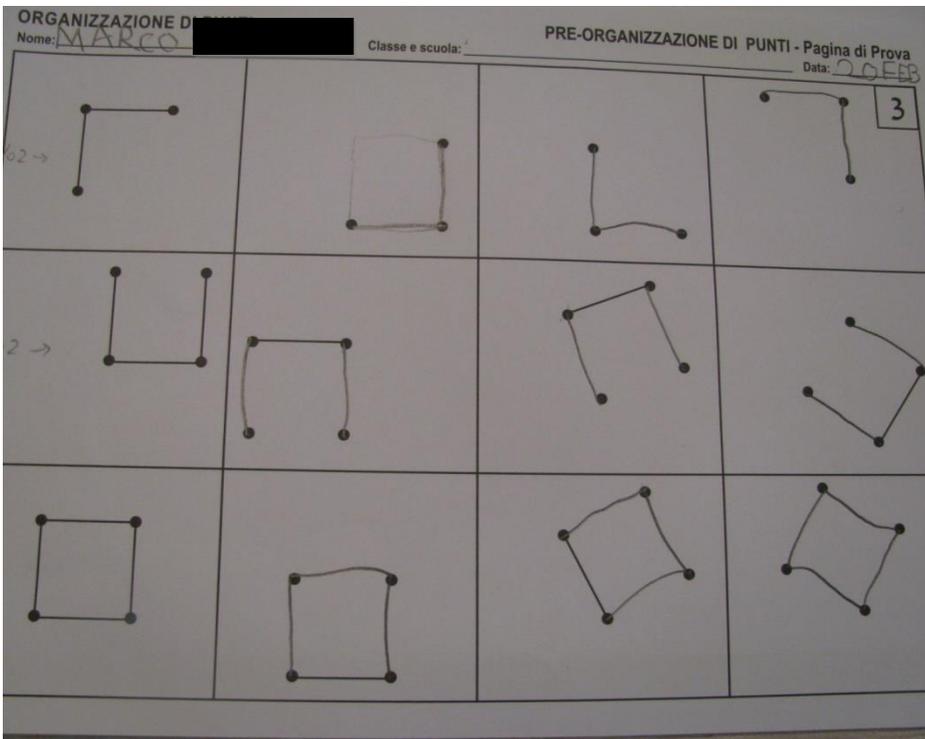


Figura 2: capacità di utilizzo di strategie apprese e capacità' di correggersi autonomamente

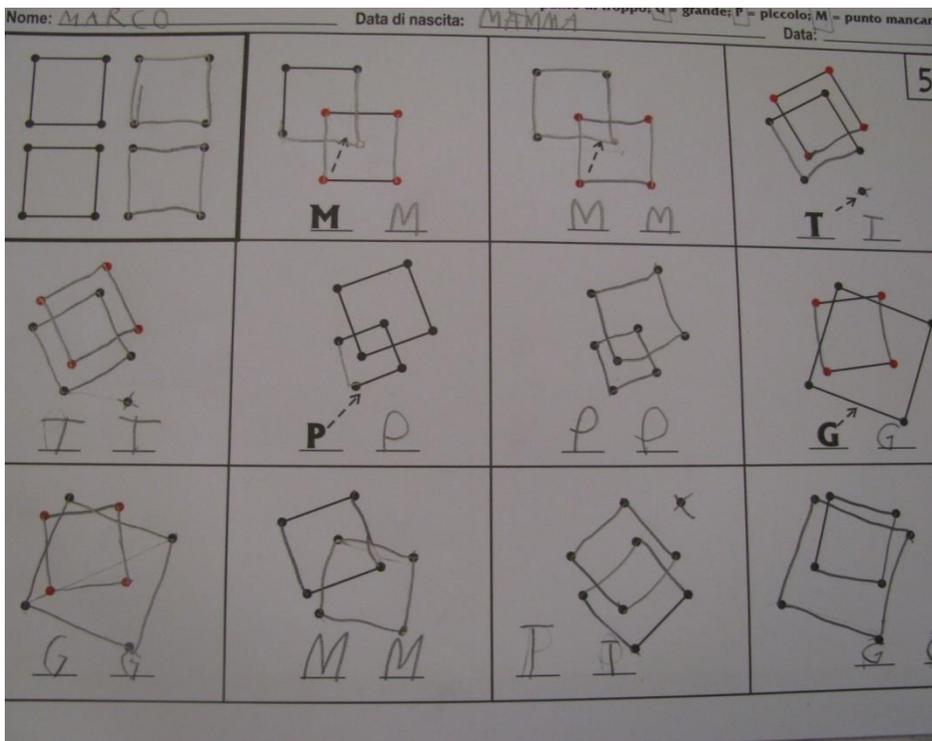


Figura 3: possibilità di lavorare su OP-b anche in casi di turbamento emotivo. Da notare che in alto Marco ha indicato il soggetto dei suoi pensieri!



Disegno su istruzioni:
disegna 1 laghetto, 3 alberi diversi, 4 cespugli uguali e 2 auto, una grande e una piccola.

Il risultato non è fedelissimo alle istruzioni ma è il primo vero disegno molto dettagliato che Marco abbia fatto!

Figura 4: il primo disegno dettagliato eseguito da Marco, con le lacrime agli occhi ma senza bloccarsi. Si è poi rasserenato da solo.

Aggiornamento (maggio 2013)

Dopo il primo anno di intensa attività Feuerstein appena descritto, l'evoluzione di M. prosegue e si intensifica nei due anni successivi, mediante diverse esperienze che coniugano il lato sportivo e

quello sociale, contribuendo ad una crescita globale delle capacità cognitive, emotive e personali.

M. comincia ad essere in grado di relazionarsi all'interno di un gruppo e così appare una buona idea l'inserimento in un gruppo di Judo. Grazie ad una buona accoglienza e ad un allenatore che riesce a governare bene i momenti di alti e bassi, M. si integra sempre più riuscendo, in un tempo ristretto, ad adeguarsi a regole comportamentali e sportive non semplici. Porta a termine con successo le prove di fine corso per passare alle "cinture" successive, senza avere sconti o agevolazioni particolari sulle prove. Finalmente comincia a sentirsi integrato tra coetanei diversi dal gruppo scuola e può esprimere con gioia: "Guarda mamma, sono come tutti gli altri!!".

Contestualmente al lavoro sugli strumenti Feuerstein dunque, M. comincia a sviluppare una certa dose di adattamento a diversi contesti sociali, a gruppi di coetanei diversi, a insegnanti e allenatori diversi e, durante il periodo estivo, sperimenta corsi settimanali in piscina e a cavallo, con gestione anche dei momenti relativi alla stalla, portando a termine queste diverse esperienze e facendone tesoro. Migliora e aumenta la consapevolezza di poter spendere le sue nuove acquisizioni cognitive in contesti diversi e per obiettivi molteplici.

Inizia anche, e si intensifica di anno in anno, un nuovo importante rapporto con il papà basato su considerazione e stima reciproche, vicinanza emotiva e condivisione di fatiche lavorative. La figura del papà lo aiuta a relazionarsi meglio con il mondo maschile di cui lui è parte.

Importante conseguenza di queste molteplici esperienze, che trovano nelle lezioni Feuerstein un momento di sintesi e rielaborazione, è un cambiamento cognitivo significativo: a 10 anni compiuti, assistiamo ad un passaggio da ritardo cognitivo medio a ritardo cognitivo lieve. Migliorano le performance nei test cognitivi condotti dalla struttura nella quale è ancora inserito e sembrano sbloccarsi nuove capacità di apprendimento, più consapevoli ed efficaci.

A questo punto risulta pensabile uno spostamento di M. dalla scuola speciale alla scuola pubblica. Inizialmente sembra un azzardo, ma a poco a poco si notano molti elementi favorevoli al cambiamento e M. collabora attivamente a questo passaggio, senza farsi travolgere dalla nuova realtà ma abbracciandola felicemente.

Attualmente, M. ha frequentato il suo primo anno alla scuola pubblica, inserito in una classe di quarta elementare. E' supportato per 2 ore giornaliere da un'insegnante di sostegno ed è inserito in un programma facilitato adeguato alle sue capacità attuali. Partecipa attivamente della vita sociale della sua classe e risulta inserito nel gruppo e ben accettato. Spesso alcuni bambini lo aiutano quando vedono che è un po' in difficoltà e per ora l'esperienza risulta proficua e positiva, merito anche di un buon team di insegnanti che hanno saputo creare accoglienza ed integrazione.

Parallelamente, M. ha frequentato un percorso religioso che lo ha portato alla prima confessione e alla prima Comunione e che lo ha visto interrogarsi su questioni importanti del vivere umano e della relazione con Dio.

L'importante ruolo svolto dalle lezioni Feuerstein, che hanno fornito punti di riferimento spaziali e temporali, focalizzazione su obiettivi realistici, aumento di flessibilità nel cercare soluzioni personali laddove le iniziali strategie non funzionavano, aumento di resistenza di fronte alle inevitabili frustrazioni che la vita riserva, si è coniugato con un ruolo attivo, consapevole e tenace dell'ambito familiare che, nonostante momenti di effettiva difficoltà, ha saputo mantenere la fiducia nelle ampie capacità di miglioramento di M., lo ha saputo sostenere e incoraggiare, contenere negli eccessi e spronare nei momenti di esitazione.

Tutto questo ha permesso un'evoluzione positiva e rafforzativa, contribuendo a delineare un quadro senz'altro fiducioso e incoraggiante per il futuro e per l'imminente ingresso di M. nella preadolescenza.

Dalla chiusura nel proprio mondo alla partecipazione ad un mondo condiviso.

Il punto di vista della mamma

Mi porto a casa Marco, tre anni e mezzo fa, innamorata della sua dolcezza, di quegli occhietti vispi e curiosi, ma realisticamente cosciente di avere adottato un bimbo con dei problemi non da poco. Lo inserisco alla scuola materna della Nostra Famiglia, istituto per bambini con difficoltà, dove oltre alla scuola segue lezioni di logopedia, psicomotricità e vede saltuariamente una psicologa. Ad uno dei primi incontri con gli specialisti, mi confermano un ritardo cognitivo di livello medio, causato, accompagnato o accentuato da un blocco emotivo, iperattività, problemi di linguaggio che si presenta quasi assente e perlopiù infantile e ripetitivo. Bambino immaturo fisicamente, cerebralmente ed affettivamente, ha 5 anni ma si comporta come un bimbo di due. A distanza di due anni mi riportano una situazione di miglioramento sul piano interpersonale, affettivo, di collaborazione. Ha allungato i tempi di attenzione, ma sempre e solo nel rapporto uno a uno (bambino-insegnante); persistono assenze di emozioni o inappropriate alla realtà; sta con gli altri ma non riesce a giocare in gruppo, non ascolta se non quello che strettamente lo coinvolge, non chiede scusa, non riferisce nulla di ciò che vive, vede su richiesta, parla se non quando e come decide lui e per dire quello che vuole, anche se fuori contesto. A fine percorso riabilitativo, a ottobre scorso, la psicologa “tirando le somme” mi riferisce che non risponde adeguatamente alle “aspettative del test”, in pratica mi spiegano che in un anno non è cresciuto di un anno, anche se qualcosa lascia pensare che potrebbe aprirsi ad imbuto, ma non ci sono certezze, solo con il tempo si vedrà.

Nel frattempo mi informo con Jael e mi incuriosisco di questo metodo Feuerstein. Conosco Mariagrazia a Trieste a giugno e con settembre Marco comincia ad incontrarla, poco, una volta alla settimana. Da subito il bambino si affeziona, sento il suo “ti voglio bene” nei suoi confronti davvero reale, capisce che lo può aiutare. E’ passato il tempo di un anno scolastico. Marco è cresciuto, se pur ancora immaturo rispetto alla sua età, somatizza le emozioni, con mal di pancia, perdendo spesso il controllo degli sfinteri. Dopo che metto in pratica un insegnamento di Jael che mi consiglia di comunicargli apertamente che riconosco il suo star male, facendolo sentire anche verbalmente accolto, e ragionando con lui su possibili modi per cercare di star meglio, supera la crisi nell’arco di qualche ora a dispetto della settimana o due di un anno prima. Da poco comincia a riconoscere le sensazioni che vive e a verbalizzarle, riferendo lui stesso prima a Mariagrazia, da poco anche a me, la presenza di qualche problema che lo disturba. Ancora in ritardo cognitivo, ha ampliato notevolmente il suo vocabolario. E’ più autonomo, riconosce una sequenza, un tempo, nelle cose. Apprezza e cerca l’ordine nel suo lavoro, nelle sue giornate. Assume un grande valore un calendario della settimana che Mariagrazia si è inventata, dove lui ogni mattina cambia il giorno. Finalmente impara la sequenza dei giorni, che sembrava un’impresa impossibile, e con facilità ricorda i suoi

impegni rispetto al giorno prestabilito. Anche all'interno della giornata vuole avere sotto controllo cosa succederà e con che ordine. Sempre impulsivo negli atteggiamenti e pensieri, un richiamo ora basta a recuperarlo (fino a qualche mese fa bisognava fermarlo e staccarlo dal contesto). Comincia a leggere con più sicurezza e a raccontare fatti che lo riguardano con frasi, che se pur ancora zippate e contorte, che sostituiscono la "frase parola". Chiede di giocare con i bambini, da pochissimo sono riuscita ad inserirlo con successo ad un corso di judo, cosa impensabile fino a natale. Sto incredibilmente cominciando a pensare che presto sarà pronto ad affrontare un gruppo un po' più grande, magari con l'inserimento in una classe elementare di una scuola pubblica.

Aggiornamenti

SIAM TRE PICCOLI FRATELLIN...

Quando penso alla mia esperienza adottiva nella sua diversità, non mi riferisco alla diversità del rapporto affettivo. Siamo genitori come gli altri, siamo genitori e basta e i nostri sono figli nostri e basta.

Figli che amiamo dalla loro nascita, perchè sentiamo essere nati con noi. E' un amore che va in crescendo, che sarà in salita per sempre, in un'esperienza che stiamo scoprendo nuova giorno per giorno.

Solo che il nostro piccolo ha alle spalle un passato che comunque fa parte di lui e che noi genitori abbiamo adottato assieme a lui.

Arriva M. e nel suo presente, nella sua realtà affettiva, ci sono due fratellini.

Tre bambini vicini d'età, vissuti fino a quel momento insieme, da sempre ancora di salvataggio l'uno per l'altro alla vita, unico riferimento affettivo costante, certo. Trovano ognuno la propria nuova famiglia pressoché contemporaneamente.

La loro separazione è senza dubbio una necessità per garantire il loro recupero al meglio.

Le cose per loro cambieranno in positivo, quello che non cambierà però sono i sentimenti che il nostro bambino ha nel suo cuore per i fratelli, lo sappiamo benissimo, e con quello ci siamo trovati a fare i conti.

Un bambino che a cinque anni ancora non parla ma somatizza tutto: tensioni, paure, frustrazioni, nostalgie, chissà cos'altro, è tanto difficile per noi, almeno per i primi anni, capire fino in fondo. La percezione è quella che viva delle regressioni importanti che lo riguardano in ogni aspetto della sua personalità e che, soprattutto inizialmente, si trascinarono per settimane, poi da un giorno all'altro, riprendeva il percorso di crescita esattamente da dove lo aveva lasciato.

Non ci mettiamo molto a capire che la maggior parte delle sue crisi precedevano o seguivano gli incontri con i fratelli o i ritorni alla casa famiglia. Difficile sapere e scegliere la strada giusta per aiutarlo a convivere con i suoi sentimenti in questa realtà diversa.

Io e mio marito abbiamo vissuto momenti di grossa preoccupazione alternati ad ansie, a volte incapacità di gestione, che ci hanno portato per un primo periodo a cercare di sorvolare la cosa, forse per non voler vedere, forse per paura di affrontare il suo cuore.

Le nostre sono tre famiglie bellissime, innamorate ciascuna dei propri figli.

Ognuna con la buona volontà di cercare di fare il meglio per il proprio bambino, di donargli serenità, di costruire assieme a lui e per lui una nuova opportunità di vita. Una grande voglia di aiutarli a dipingere di nuovo i loro sogni.

Non è mai facile essere genitori, figuriamoci essere dei genitori adottivi, soprattutto in una situazione come la nostra dove ci si trova assolutamente inesperti. Il giudice del Tribunale ci chiede di mantenere, se pur liberamente, una continuità nel rapporto tra fratelli. Cosa bellissima, che tutti noi accettiamo volentieri. In seguito, però, capiamo che questa cosa comporta, per noi, anche dover condividere, se pur in parte, dell'intimità delle nostre famiglie. A confrontarci con abitudini diverse, vissuti molto diversi, realtà di vita personalissime perché diversi sono i nostri bambini....ma anche tanto simili, affettivamente molto uniti.

Ci impegniamo a farli incontrare nelle occasioni possibili.

Possono passare dei mesi ma quando si incontrano per loro è come se si fossero visti il giorno prima. Nella grande gioia del rivedersi, ritrovano immediatamente l'intimità, la sintonia che li porta a capirsi e star bene insieme, appartarsi, chiacchierare, giocare. Noi mamme ci confrontiamo ogni volta su quanto tutti e tre siano cresciuti, siano belli e felici.

Per aiutare M. a superare il disagio che accompagna gli incontri, chiedo a Jael un confronto con lei. Mi suggerisce di fargli sentire che ci sono, che accolgo, sia con sguardi e abbracci, sia iniziando a parlarne con lui. Che accolgo il suo disagio, che è un fatto naturale che può essere affrontato e superato. Il verbale permette un maggior controllo razionale e il recupero di elementi profondamente agganciati alla memoria di un'infanzia di turbamenti. Ho iniziato a dirgli cosa provavo io così che facesse proprio il mio linguaggio, lasciandolo libero di provare a scoprire i propri sentimenti. Ho iniziato una importante e preziosa attività di "preparazione" di Marco agli incontri con i fratelli, anche chiarendo che potrebbero non esserci per qualche imprevisto, seguita da momenti di rielaborazione successiva. Questo lo ha aiutato a farsi giuste aspettative, ad anticipare l'evento con realismo, ad immaginarlo e a prepararsi, riducendo l'ansia mista a timore, che accompagnavano questi incontri. Il disagio si è ridotto in modo repentino passando da 2-3 settimane a 3-4 giorni. Successivamente M. ha smesso di cercare assiduamente in modo nostalgico i fratelli. Ora che parla e respira un'aria più sicura, si permette alcune domande molto speciali:

- perché io sono biondo e ho le lentiggini e voi no?
- perché avete voluto proprio me?
- perché io sono qua e la mamma di prima non mi ha voluto? -

- perché non posso vedere gli altri miei fratelli quando voglio?

Un giorno, dopo la sua fila di “ti voglio bene mamma, sei bellissima”, lo provo scherzosamente: “eh, di la verità, cosa sarebbe la tua vita senza questa mamma bellissima, che ti coccola, che fa di tutto per te?”. Di tutta risposta “starei meglio perché vivrei nella stessa casa assieme a mio fratello e la mia sorellina e giocherei con loro quando voglio.. scherzo mamma”.

No, non scherza il mio bambino. A noi genitori adottivi serve una sensibilità molto speciale per saper ascoltare il cuore dei nostri bambini, soprattutto quando, come ora nel nostro caso, ci si trova ad affrontare domande dove una risposta chiara e nitida non sempre si può dare ...

LA BELLISSIMA ESPERIENZA DI M. AL JUDO

Inseriamo M. a Judo quando ha otto anni. Se pur in fase di miglioramento, ancora si distrae facilmente, ascolta solo indicazioni rivolte esplicitamente a lui. Ha un linguaggio difficoltoso, usa le mani ed il suo corpo in modo improprio a supporto della parola. E' maldestro nei movimenti. Estremamente timido. Si sente insicuro con gli altri, con i quali non riesce a giocare. Non sa rispettare le regole di gruppo, perché non le capisce bene e perché presenta un comportamento da bambino più piccolo rispetto ai coetanei. Per relazionarsi ha bisogno di un filtro adulto, rispetto al quale lui stesso cerca continuamente una sicurezza di riferimento.

L'inserimento al Judo è da subito positivo.

Grande merito ce l'ha il suo istruttore. La sua è stata una figura significativa. Ricorderemo sempre il giorno in cui gli abbiamo presentato il bambino e abbiamo iniziato a raccontargli le sue difficoltà. La sua frase ci resterà impressa nel cuore “Vi fermo subito. Per me lui è un bambino e basta, come tanti altri che ho qui, ognuno con le sue diversità. Amo il mio lavoro, amo i ragazzi, voglio aiutarli a crescere nello sport. Il Judo è una disciplina, imparano uno stile di vita, voglio aiutarli ad essere adulti migliori. Impareranno che ci sono delle regole che devono rispettare. Il passaggio di cintura è un premio che va guadagnato e non viene regalato. Le scorrettezze si pagano con delle penalità che accumulate possono far saltare il passaggio di cintura. Si possono recuperare dimostrando la volontà di un cambiamento e la continuità. Lasciatemelo e state tranquilli. Se ho qualche problema particolare con lui, che non riesco a risolvere, sarò io a riferirvelo e parleremo insieme per trovare una soluzione”.

Le sue sono regole semplici e chiare, la sua voce forte e diretta. Come sottolinea con un apprezzamento il buon esercizio, così c'è un richiamo chiaro per un atteggiamento non rispettoso.

Marco da subito rispetta le regole, impara che ci sono tempi previsti per gli esercizi, altri di silenzio e di attesa seduto in riga con gli altri. Soprattutto in questi frangenti tende a distrarsi e non sempre ha il comportamento adeguato verso i compagni, che stimola al dialogo “stuzzicandoli”. L'istruttore non si crea grossi problemi. Con un richiamo o un'occhiata, al massimo spostandolo di posto, fa

superare al bambino il momento critico, evitando qualsiasi disarmonia nel gruppo.

Alla terza lezione indossa il suo nuovo kimono ed esclama: “mamma guarda, sono uguale a tutti gli altri!”.

Dopo poco tempo vediamo grandi cambiamenti in lui. Ce li conferma anche il maestro al primo incontro con noi. Marco ha imparato a conoscere meglio se stesso e il suo corpo, ha capito che può dominare la sua forza. Si sta sperimentando per superare la sua timidezza, la sua insicurezza e costruire un atteggiamento positivo e di fiducia verso adulti e bambini.

Durante il decorso dell'anno dimostra entusiasmo, continuità, competenza, volontà a raggiungere l'obiettivo. Conquista poi la sua prima cintura, (a cui seguiranno le successive) e ritira con orgoglio il diploma che porta sempre con se per poterli mostrare a parenti, compagni e maestre. Gli brillano gli occhi quando li mostra: “guarda che bravo, ho vinto la Cintura!” .

Esperienza di vacanza in montagna

La positività, lo spirito di iniziativa, la passione per i suoi ragazzi, porta il maestro Gianni a decidere di portarli tre giorni all'anno in montagna. Con il supporto di papà volenterosi, ne esce un team di educatori veramente di alto livello. Per Marco è il primo distacco da casa, la prima notte lontano da mamma e papà. Un passo importante per un bambino pieno di insicurezze.

La sede degli alpini di Andreis è casa, gioco, punto di riferimento. Pur con la supervisione adulta, i ragazzi vengono stimolati a gestirsi da soli, responsabilizzati per orientarsi nei dintorni. Sport, giochi organizzati si alternano a momenti liberi, in un clima festoso, ma all'interno di regole chiare e prestabilite, prese anche in accordo con i ragazzi. Il bambino si integra bene. Aiutato dagli adulti, molto sensibili e attenti, si gestisce rispetto a se e nel rapporto con gli compagni, riuscendo a vivere con entusiasmo l'esperienza. Solo la mattina del nostro arrivo fremo (su e giù con la valigia in mano) nel dubbio remoto che non torneremo a riprenderlo. Quando ci vede si abbandona ad un pianto liberatorio e di gioia, ma poi a casa solo racconti entusiasmanti di avventure al torrente e il lancio dei sassi, di giochi con gli amici e il suo “quando torno la prossima volta?”

Successivamente affronta con grande senso di responsabilità delle gare, tra cui il campionato di selezione provinciale. Anche qui si inserisce con serenità nel numeroso gruppo di ragazzi, supera la timidezza verso la commissione esaminatrice, la paura del pubblico e affronta con coraggio la sfida. Dimostra di non demordere di fronte alle difficoltà, accetta la sconfitta di un incontro, riprovando con coraggio il successivo. Ritira orgoglioso il premio. Un aspetto a nostro parere bellissimo di questa cosa, è che tutti i ragazzi guadagnano il primo, il secondo o il terzo posto. Tutti prendono l'applauso e ciascuno viene premiato con medaglia e stretta di mano. Tutti escono vincitori.

Una bella esperienza, un grande insegnante che riesce a passare dei valori che ha acquisito per sé, attraverso lo sport.

E' giusto, però, dare al bambino il suo merito. Si impegna, ci tiene ad essere apprezzato, mosso dalla grande volontà di essere parte importante ed integrante del suo gruppo all'interno di quello che è il suo ambiente.

Ora che ci guardiamo indietro, noi genitori ci siamo chiesti di cosa mai ci preoccupavamo, in fondo crescere è sperimentarsi con se stessi e con gli altri, in esperienze nuove... perdersi per ritrovarsi.

La nostra grande ambizione non è certo di avere un campione, ma un figlio vincente nella vita. Abbiamo sperimentato che lo sport può essere un grosso supporto per la costruzione della personalità dei ragazzi, un validissimo aiuto per lo sviluppo delle loro potenzialità, rispettoso dei loro sogni ma che va ben oltre le loro reali attitudini, capacità. Quando è proposto in modo sano ed equilibrato è un importante ponte di integrazione con gli altri nel modo più bello e gioioso, nel rispetto e nella promozione delle regole sociali.

«IL RAPPORTO CON IL PAPA'»

La costruzione del rapporto tra M. e il suo papà è forse quello che ha avuto più bisogno di attenzioni e gradualità. L'esperienza traumatica del passato ha portato il bambino ad avere una gran paura della vicinanza maschile, in particolare della figura paterna. Fin dai primi giorni, il papà è un punto di riferimento molto importante, un esempio da imitare. Lo cerca sempre per giocare, ma è bloccato nell'avvicinarsi fisicamente. E' un bambino molto espansivo con tutti, anche troppo. Ha un buon rapporto con i nonni, in particolare con quello più anziano, gli sale anche in braccio, anche con gli amici di famiglia maschi, che abbraccia e bacia. Il papà sarà l'ultimo con il quale si lascerà andare fisicamente. Lasciati passare i primi mesi, il papà inizia a pretendere con fermezza che vada vicino a lui ogni volta che deve parlargli, che stia fermo e lo guardi negli occhi. Questa cosa si rende necessaria perché è l'unico modo per farsi ascoltare. Le prime numerose volte finisce tra le lacrime del bambino che non riesce a sostenere lo sguardo, o il suo ridere fuori posto per cercare di distrarsi. In generale, però, il loro rapporto migliora gradatamente.

Una sera si ritrovano a cenare a casa da soli. Mio marito prende i formaggi e aiuta Marco a descriverli. Lo stracchino, molle e debole, il latteria tenero e saporito, non troppo molle non troppo duro, il grana durissimo e dal sapore deciso, poi gli chiede: tu come ti senti? e lui risponde: "io sono medio". Dimostra una realistica stima di sé.

A distanza di qualche tempo, era ansioso arrivasse ora di cena per vedere suo padre e fargli leggere il suo compito fatto a scuola, di cui andava fiero. Appena si siede a tavola, gli si avvicina e a sorpresa gli appoggia il suo braccio sulla spalla. Il papà ha quasi smesso di respirare per gustarsi il momento e dargli fiducia.

Non sempre però sono state "rose e fiori", come si usa dire.

Il loro rapporto ha superato anche dei momenti difficili.

E' inizio giugno 2011 quando M. rientra con una nota dove viene riferito che ha dato un pizzicotto ad un suo compagno in carrozzina che ha anche spinto, se pur per gioco, mettendolo in pericolo.

Mio marito la sera reagisce con modi duri: lo sgrida in modo severo sbattendo un pugno sul tavolo, dicendogli che se avesse ancora letto nel diario cose del genere lo avrebbe mandato in collegio. (cosa che non si dovrebbe mai dire soprattutto a bimbi adottivi, ma in momenti di rabbia può succedere di perdere le staffe e dire cose che non si vorrebbero). Il bambino inizialmente non reagisce, portando il papà ad un'alzata di voce che lo farà piangere. Nei giorni successivi sembra tutto dimenticato.

Circa due settimane dopo la pedagoga ci vuole vedere per un colloquio.

Ci riferisce di un episodio vissuto a scuola dal bambino. Di fronte ad un rimprovero dell'insegnante che minaccia una nota sul diario, si agita moltissimo, prega la maestra di non farlo, perchè ha paura di un castigo del papà o che lo picchi.

Il papà (e io ovviamente) visivamente addolorato e sbalordito per l'accaduto, spiega che era la prima volta che reagiva così, dopo tante altre in cui ha detto le stesse cose con le buone maniere, senza essere ascoltato. Ha ritenuto fosse il caso di essere più incisivo. Gli viene ricordata l'importanza di creare sempre più situazioni gioco o attività con suo figlio. Anche la richiesta esplicita di valorizzare di più il bambino piuttosto che accentuarne gli errori.

Visibilmente rammaricato, si ripromette di rivedere i suoi modi. Il tempo trascorre sereno in famiglia, M. cerca sempre suo papà e non dà segni di nervosismo particolare.

Una decina di giorni dopo si verifica un altro episodio. Cade dalla bicicletta, si spaventa e tra le lacrime mi dice "non dirlo al papà. Dopo digli al papà che gli voglio bene"

"Se vuoi lo racconti tu al papà cos'è successo. Sarebbe anche bello che gli dicessi anche che gli vuoi bene, lui ne sarebbe molto contento, anche lui ti vuole tanto bene e dovrebbe dirtelo un po' di più (sorride). A me basta sapere che non ti sei fatto male, mi sono spaventata." "Perché?" "Perché ti voglio bene".

La sera cogliamo l'occasione per parlare con lui. Parliamo della forza, argomento sempre presente nei suoi discorsi. La forza delle mani, la forza della voce. La forza del papà, la sua forza, la mia forza, la nostra forza tutti e tre insieme.

Mio marito gli dice che è stanco di alzare la voce con lui, che è grande ormai. Da oggi farà la voce "seria e ferma" e se sbaglierà ci saranno i castighi che decideranno mamma e papà insieme. Che potremo anche decidere insieme a lui il castigo giusto.

Gli spiega il motivo della sua alzata di voce, e che non sarebbe successa se chiedeva scusa, che è una cosa che deve imparare a fare. Lui ascolta attento tra piccoli sorrisi compiaciuti. Nei giorni successivi è molto sereno.

Non passa molto tempo che si avvicina al suo papà, si propone in un abbraccio, un bacio ed è

riuscito a dirgli "ti voglio bene".

Anche il papà, che ha imparato a dosare la forza delle parole, ha accolto con orgoglio l'apertura di M. nei suoi confronti e si è parecchio addolcito con lui.

Il rapporto è migliorato, si sta intimizzando, con beneficio, oltre che loro, mio e delle ragazze, anche loro meno aggressive nei modi.

Ogni giorno che passa, il rapporto con il papà si fa sempre più importante, diventa necessario incentivarlo ed intensificarlo anche per aiutare il naturale distacco da me, che sono sempre tanto centrale nella sua vita. Un rapporto che può aprire splendide prospettive per il futuro sia personale che familiare.

M. ha un'alta considerazione di suo padre e lo stima molto. Anche il papà apprezza sempre di più il tempo che passa con lui. Adesso che passano più tempo insieme si conoscono meglio e iniziano discorsi maschili che ne affinano la relazione. Il papà è effettivamente "pronto" a mettersi in gioco in modo più ampio. Prendere coscienza dell'importanza che ha il suo ruolo di padre da "voci esperte" gli ha fatto da molla per mettersi in gioco.

A settembre 2011 iniziano assieme un'esperienza con il calcio. Che meraviglia!

L'idea del calcio è perfetta per progettare del tempo con M. dentro quella che è una sua grande passione. Lo impegna, lo distende, lo entusiasma.

Da frasi del papà, emerge che l'allenatore, giovane, dinamico e preciso, è anche molto sensibile. Ha chiesto i problemi di Marco per prendere consapevolezza delle difficoltà che avrebbe potuto incontrare, lo ha inserito in un gruppo di ragazzini di un anno più piccoli, e poi ha detto al papà di stare pur a bordo campo, spiegando che è bene che i ragazzi abbiano uno spazio loro in un confronto alla pari e che se avesse avuto difficoltà o domande lo avrebbe interpellato.

In realtà è bravissimo e anche l'allenatore lo ritiene bravo, pur consapevole di avere molto lavoro da fare. Daniele dice di essere rimasto esterefatto nel vederlo gestire l'allenamento con una certa capacità, autonomia e ordine, malgrado le sue difficoltà, giustificate dall'inesperienza, nel comprendere i termini tecnici dell'allenatore e i relativi comportamenti della squadra.

Un tenero esempio è quando l'allenatore in una partitella d'allenamento gli urla da lontano "M. vai in porta!" (intendendo con la palla per provare a segnare), lui si ferma e gli dice "ma io non voglio sempre fare il portiere".

A casa i miei uomini non fanno che parlare di ruoli, di squadre. Si fanno disegni, si provano azioni, sono felice!

E' bello sentire M. e suo papà parlare di calcio, di squadre, di ruoli, e sfogliare vecchie enciclopedie calcistiche..

Sono troppo contenta di sentire mio marito così coinvolto e motivato.

Il campionato terminerà a breve e l'allenatore sarà sostituito. La società sportiva non sarà più la

stessa e M. dovrà rinunciare, almeno per il momento, al calcio, ma sono state gettate ottime basi che renderanno migliore il rapporto padre figlio e un dialogo attivo, ottimo per iniziare altre esperienze. Il sabato ama lavorare con suo padre. M. è un giardiniere accorto e perfezionista, instancabile con il rasaerba. La domenica escono per campi con il cane.

Durante la settimana passa un'oretta in ufficio con il papà, scrive al computer, riordina, non vede l'ora che abbiamo finito di cenare per andare di là ad aiutarlo.

Il prossimo futuro li vedrà impegnati al tiro con l'arco. Abbiamo conosciuto un istruttore della nostra zona che gli ha fatto provare a fare qualche tiro. Ora adora quella disciplina e anche il papà ne è incuriosito. Sembra un'esperienza perfetta da fare insieme.

Sarà bello vederlo crescere in apprendimenti scolastici ma ancor più in apprendimenti di vita.

L'INSERIMENTO DI MARCO ALLA SCUOLA PUBBLICA

IL BISOGNO DI UNA "SCUOLA MURO"

Abbiamo conosciuto Marco che già frequentava la scuola materna in una struttura speciale; il trasferimento alla stessa realtà, vicina alla nostra zona, è stato quasi naturale. Una scuola seria, alla quale abbiamo dato la massima fiducia, cinque anni fa. Della quale abbiamo avuto un gran bisogno e che ha fatto davvero molto per il bambino. Dove passa buona parte del suo tempo, studia, fa terapia, attività di laboratorio, merenda, per tornare a casa a pomeriggio avanzato. Sapere che un'equipe specializzata in più cose garantisse al bambino ogni tipo di sostegno, dallo scolastico allo psicologico e terapeutico, ci rassicurava e supportava molto. Sapevamo bene quanto avesse bisogno di barriere contenitive, regole chiare e un insegnamento personalizzato nella modalità "uno a uno". Nel tempo che passavamo insieme a lui, se pur poco, potevamo però goderci il piccolo, giocare e creare tutta quell'affettività di cui avevamo reciprocamente bisogno per fare famiglia.

LA NECESSITA' DI CAMBIARE IL NOSTRO MODO DI PENSARE

Arrivare a pensare di poter inserire Marco in una scuola pubblica non è stato un "percorso mentale" facile per noi genitori. I miglioramenti del bambino si cominciano a vedere da subito ma sono lenti e non conformi allo "standard". Sono passati cinque anni però e alla svelta. Aspettiamo un via dagli specialisti, che non arriva mai. Se il nostro pensiero non si fosse spostato da quell'idea appesa a chissà cosa, di aspettare che fosse pronto, probabilmente il bambino sarebbe diventato ragazzo all'interno della struttura.

Sento di dovere un ringraziamento speciale a Jael per avermi proposto nell'arco di questi anni un'attenta riflessione sull'importanza che poteva avere per Marco l'inserimento in un contesto sociale normalizzante. Un grosso sostegno morale, un aiuto concreto per avermi messo a

conoscenza e resa attivamente partecipe del metodo Feuerstein . Frequentando alcuni dei suoi corsi ho capito di quanto la mia ferma convinzione “che non si finisce mai di crescere ed imparare” trovi riscontri pedagogici ed entri perfettamente nella sua visione dell’uomo. Trovo la conferma di quello che sapevo non essere solo un “mio sentire di mamma” il guardare mio figlio e leggerci dentro tante potenzialità inesprese. Sperimentarmi con questa stupenda visione dell’uomo e confrontarmi personalmente con le schede del programma PAS, mi ha aiutato ad acquisire consapevolezza delle mie risorse personali, nella possibilità di cambiare, crescere e migliorare. Ho preso sicurezza e questo mi ha permesso di trovare quel senso di competenza necessario per credere in me stessa, prima, e poi fino in fondo nel mio bambino.

ESSERE GENITORI ADOTTIVI

Come genitori adottivi, inoltre, è stato importante prendere coscienza di una realtà nuova, sconosciuta, che apparteneva al nostro bambino ma che assieme a lui è diventata parte integrante di noi. Per prendere piena consapevolezza del nostro ruolo e capire la posizione del nostro bambino quando ci è stato affidato, abbiamo avuto bisogno di fare un percorso di crescita non del tutto naturale, come poteva essere stato per le nostre figlie. Non sempre così facile.

E’ stata una grossa opportunità poter frequentare il “corso per genitori adottivi” tenuto da Jael, che tutt’ora frequentiamo per quattro, cinque incontri l’anno. Gli incontri sono un bellissimo momento di confronto e condivisione con chi sta vivendo con noi la stessa esperienza. Motivo di crescita personale e di coppia, attraverso gli spunti di riflessione che ci vengono dati e che insieme sviluppiamo. Un punto di riferimento e di appoggio per genitori che come noi vivono questa esperienza, pur ognuno con realtà o problematiche diverse. Un'occasione per sentirsi meno soli, soprattutto nei momenti di difficoltà che possono esserci nella crescita dei nostri bambini, uguali agli altri, ma con un passato diverso che si portano nel cuore, perchè è parte di loro.

L’IMPORTANZA DELLA PRESENZA DI UN INSEGNANTE FEUERSTEIN

Un grazie speciale va a Maria Grazia, insegnante del metodo, che ha accompagnato M. in questi ultimi tre anni per un percorso lungo e spesso tortuoso, garantendogli nella continuità e con grande competenza, un valido sostegno attraverso **il pensiero psico-pedagogico di Feuerstein**. Credendo in lui e offrendogli un clima di serenità, ha permesso al bambino di fidarsi di lei, prima, e, passo passo, a prendere fiducia in se stesso. Cosa che ha reso più facile il suo imparare, ma soprattutto, assieme al nostro impegno di genitori, a costruirsi il senso di autostima, base di ogni possibile apprendimento stesso.

La conoscenza del bambino rispetto ai suoi miglioramenti e capacità potenziabili, unita all’acquisizione di più competenze da parte nostra, ha messo le condizioni per le quali abbiamo

cominciato a sentire importante un graduale inserimento nel suo ambiente, in vista anche di un futuro inserimento alla scuola pubblica. Ci ho messo un po' di tempo, ma ho capito che un ambiente protetto e ovattato può portare ad una depressione psicologica perché abbassa le difese personali. Affrontare invece una situazione che presenta delle difficoltà sprona a trovare delle strategie, delle risorse personali che fanno crescere.

I PUNTI ESTIVI DA PONTE

Io e mio marito facciamo un punto di riflessione sul fatto che passa troppo tempo a scuola da troppi anni compresa l'estate, questo per poter continuare le sue terapie. Cominciamo a pensare che, come tutti i bambini, abbia bisogno di uno stacco vero, di un'interruzione delle lezioni e l'allontanamento dalla scuola per il periodo estivo. La vacanza è un premio ma anche una necessità di recupero di energie e consolidamento degli apprendimenti. Vogliamo dargli la possibilità di frequentare ambienti diversi, alternandoli a periodi a casa, in modo che possa passare più tempo in famiglia.

Sentiamo la necessità di costruire un ponte di collegamento tra l'ambiente protetto che frequenta e la scuola pubblica, che si sarebbe presentata grande e dispersiva. Scegliamo accuratamente dei punti estivi diversificati con la presenza di pochi bambini e inseriti in ampi spazi gioco.

Esperienze estive che erano state ritenute dalla psicologa di improbabile riuscita, forzate da parte nostra, rispetto alle sue capacità, che avrebbero potuto confonderlo. Pericolose soprattutto se frastagliate e non continuative. Effettivamente il ritorno a scuola dopo l'estate è piuttosto difficoltoso per le prime due tre settimane. Gli operatori ci confermano che è spaesato, poco collaborativo, irrequieto. Hanno attribuito la cosa alle esperienze vissute durante l'estate, che comunque si è risolta in modo spontaneo nel giro del primo mese e non ha compromesso in alcun modo la sua capacità di apprendimento, come ci hanno riferito in seguito le insegnanti.

Resta il fatto che ha frequentato, senza particolari problemi di inserimento, il punto verde, che segue per due settimane, seguito da ragazze preparatissime e accoglienti, dove ha partecipato ad attività di laboratorio, giochi di squadra mediato dagli adulti. Tende ancora a scegliere compagni più piccoli perché il rapporto risulta difficoltoso con i coetanei soprattutto nel rispetto delle regole che si danno tra loro in un gioco libero, perché non capisce le strategie del gruppo. Serve la supervisione di un adulto, la giusta mediazione. Il fatto che a lui serve un aiuto specifico però non lo ha penalizzato o escluso in alcun modo, anzi, l'aiuto è stato dato senza particolari difficoltà dagli educatori. A lui a volte basta un'informazione data a contatto visivo ravvicinato, un richiamo chiaro, uno stop al momento giusto o un incoraggiamento.

Il punto blu, che è una mezza giornata in piscina all'aperto, che il bambino frequenta il primo anno per una settimana, il successivo per due. Ho pensato ad un inserimento graduale, preparando le insegnanti, che sono sempre le stesse e le ritroverà l'anno successivo, sulle sue difficoltà all'ascolto.

(per M. impresa alquanto ardua, se penso ai bambini in piscina e all'insegnante sul bordo, tra rumore dell'acqua e voci circostante). Il confronto le stesse invece mi conferma di un inserimento senza difficoltà particolari; mi dicono che non si fanno scrupolo ad alzare la voce quando serve, non si riservano a premiare un buon atteggiamento, ma aggiungono con un sorriso anche "...a lui ma anche a tutti gli altri che non sono meglio...". Organizzata con lezioni di nuoto, spiegazioni teoriche di ciò che si impara e il perché, giochi nell'erba, balli e canti di animazione. Propongono ai ragazzi anche un'esperienza da subacqueo, con l'uso delle bombole. M., che ai particolari non presta molta attenzione, ricorda ogni minimo dettaglio delle spiegazioni e la sequenza delle cose da fare. Tutt'ora ne parla come se fosse cosa appena vissuta.

Il punto a cavallo, il suo preferito! Esperienza di una settimana, forte, molto impegnativa. Prettamente al maschile (gli insegnanti sono cow-boy). Le lezioni di monta si alternano alla cura del cavallo e della stalla dove alloggia, al bagno al torrente, alla prova finale di superare una notte in tenda, con tanto di preparazione del fuoco per cucinare le trote appena pescate. Sta via tutto il giorno e la sera torna molto stanco, sporchissimo, ma felice, più sicuro di sé, con un atteggiamento fiero.

Ci va molto volentieri, ne parla durante l'inverno e chiede con costanza di poterci ritornare l'anno prossimo.

Anche qui il confronto con gli educatori è pressoché lo stesso. Hanno la consapevolezza che va seguito un po' più da vicino e accompagnato in certe attività, ma se inserito nella settimana con meno bambini, con lui non hanno problemi. E' collaborativo, obbediente, entusiasta delle proposte. Tutti gli operatori dei centri estivi in cui è tornato quest'anno lo hanno trovato cambiato, cresciuto, maturato.

IL CONFRONTO CON LA SCUOLA SPECIALE

A settembre il ritorno a scuola: è pesante.

Frequenta la IV elementare. Arriva a casa stanco, pieno di mal di testa, e immediatamente "stacca la spina" dei pensieri. Escono frasette non pensate (es. cosa si mangia a pranzo se è sera, dopo andiamo al parco quando è ora di andare a letto... si si ho capito e non ha neanche ascoltato..)

Per quanto sia importante ricominciare la scuola, senz'altro per M. dev'essere stata duretta riprendere il ritmo lasciato morbido e libero durante le vacanze. Io, però, resto con il serio dubbio che ritornare a scuola sia però per lui anche fare i conti con un passato difficile, un ambiente che forse non sente più il suo e lo riporta a realtà pesanti.

Al confronto con le insegnanti, dopo circa un mesetto, la buona notizia della sua ripresa, senza strascichi, cioè non ha dimenticato le cose apprese l'anno precedente. Dimostra buona volontà e un conseguente buon risultato sulle attività scolastiche.

Accanto a questo, la richiesta di nuovo dei quadrettini per la scrittura, quando con me durante l'estate ha cominciato a scrivere in corsivo nelle righe di seconda senza grosse difficoltà. Ho segnalato il mio disappunto, (“al di là delle sue difficoltà, non sarà il caso di stimolarlo un po' a confrontarsi con difficoltà nuove?”) mi rispondono che rifletteranno sulla possibilità durante l'anno scolastico.

Dopo un confronto a casa e con Maria Grazia, sentiamo che è arrivato il momento di poter esprimere un nostro parere su alcune cose ed alcune scelte di insegnamento. Chiediamo un confronto con la psicologa-psicoterapeuta che segue il percorso scolastico, psicologico e riabilitativo di M.. In questo colloquio, purtroppo, non siamo stati capiti, piuttosto frenati ad accettare un bambino che sarà un adulto già definito rispetto i suoi problemi, su consiglio di un forte rallentamento degli stimoli, delle attività, causa una sua difficoltà riorganizzativa. Il consiglio che ci viene dato è quello di pensare alla parte affettiva, delegando alla scuola quella educativa e riabilitativa.

Non ci stiamo.

Siamo forti del fatto di aver costruito un terreno sicuro. Il suo punto fermo deve essere la famiglia e non la scuola. M. deve sapere che nelle difficoltà si può aggrappare ai suoi genitori. Con questa sicurezza può sperimentarsi anche le difficoltà esterne. Con noi ha già dimostrato di saper affrontare e superare momenti complicati. La morte del suo cane, per esempio. L'allontanamento di sua sorella da casa (cosa terribile per un bambino che nella vita ha già visto andar via i suoi affetti). Ha sofferto ma ha parlato del suo stato d'animo, ha condiviso con noi il suo dolore, le sue paure. Soffrire insieme fa crescere, unisce.

Non vogliamo più aspettare il via dall'èquipe medica. Di anno in anno, ci vengono presentati dei problemi che pongono un freno al riguardo. All'ultimo colloquio ci hanno confermato di essere perfino esterefatte dei cambiamenti visti nell'ultimo anno. Fortemente stupite dagli ultimi test intellettivi, dove viene confermato il passaggio da un ritardo di gravità media ad uno di lieve entità. Eppure la risposta è sempre pressoché la stessa: sta migliorando, a piccoli passi, ma ancora non è pronto; non ha l'equipaggiamento giusto per affrontare il mondo dei coetanei, è come mandarlo nudo a scalare una montagna; è ancora fragile, potrebbe disgregare la sua personalità che a fatica sta costruendo; le terapie per lui sono fondamentali, più della scuola. Una pioggia dei soliti problemi che si ripetono e la conclusione a cui arriva il team è sempre la stessa: non è pronto.

“Ancora??? Non è pronto a che cosa? Ad affrontare i suoi coetanei? Ad affrontare la sua vita?” Ma allora, ci diciamo, non sarà mai pronto.

Capiamo perfettamente che difficoltà ne avrà ancora, forse ne avrà sempre, ma saranno di tipo diverso. Siamo pronti ad affrontare i problemi a venire. Se ci saranno e per come si presenteranno, valuteremo, in modo diverso, la strategia ottimale per poterli superare. Ma quel suo ritardo mentale

che era medio ed ora è lieve, forse non arriverà mai ai limiti di una normalità se alla normalità non lo si avvicina. Anche noi abbiamo il nostro metro di valutazione, meno tecnico, ma molto sensibile a lui, perché lo conosciamo meglio di chiunque altro.

Quanto può effettivamente aiutarlo puntare il dito sui suoi problemi piuttosto che sulle sue potenzialità? Se non è pronto lui, se non è pronta la scuola, questa volta però lo siamo noi genitori. E' una scelta che spetterà solo a noi e per la quale dovremo metterci in gioco fino in fondo e osare, rischiare. In questo percorso che andiamo ad intraprendere, però, non ci sentiamo soli. L'insegnante Feuerstein, che conosce bene M., mi asseconda e mi stimola, le terapisti ci comprendono e incentivano. Soprattutto è lui a chiederci di poter andare a scuola nel suo paese come le sue sorelle, come i suoi compagni di dottrina, di Judo, per lui è un traguardo da raggiungere.

Abbiamo sempre pensato alla scuola speciale come un aeroporto dove di può arrivare ma dal quale prima o poi è necessario decollare.

I DUBBI SULLA SCUOLA PUBBLICA

Certo i dubbi sono tanti, si sa quello che si lascia, certo non quello che si trova. La scuola pubblica non ha una gran fama, si parla di "vuoti" legati ad incapacità gestionali, incompetenze dei ruoli, mancanza di fondi adeguati. La responsabilità di una scelta da prendere è grossa e rischiosa. La sento soprattutto io che sono mamma e vivo le cose di pancia. Ho bisogno di ancorarmi alle certezze che ho.

Prima, in assoluto, che il mio bambino troverà accanto al nostro supporto affettivo, un punto di riferimento stabile nella sua famiglia. Il papà per lui, in questo periodo in particolare, diventa fondamentale per garantirgli forza e sicurezza. M. dice "Lui sa sempre qual è la cosa giusta perché è grande e forte e io mi fido di lui, voglio diventare come lui". L'esperienza Feuerstein mi insegna quanto i valori si passino attraverso le persone.

Voglio che per il mio bambino la scuola diventi uno degli impegni della giornata, accanto allo sport, alla terapia, piuttosto che ad un'esperienza di laboratorio o teatrale, la vita in quartiere con la dottrina o a qualche attività proposta in oratorio, ai compiti a casa, al tempo da dedicare ad attività/gioco da fare assieme a papà o mamma.. Scuola come istituzione fondamentale, importante e seria, non unica e assoluta, per la sua crescita.

Per acquistare serenità nella scelta, abbiamo chiesto dei confronti con le terapisti che lo seguono a scuola e con l'insegnante Feuerstein, rispetto alla loro percezione circa i suoi cambiamenti avvenuti nell'ultimo anno. Ci confermano di una sua grande crescita personale, in tutti gli ambiti. Meno fragile, più aperto dell'anno scorso con gli altri, nell'ascolto, nell'esecuzione del compito anche se non ne ha voglia, accetta l'errore e si mette in gioco per rimediare. Più elastico, meno legato a ritmi, al cambiamento di consuetudini o abitudini.

Le difficoltà maggiori restano legate al linguaggio, frettoloso, ancora disconnesso nella formulazione di una frase o di più frasi, e alla relazione con i coetanei, dove c'è bisogno di un filtro adulto.

Uniti dal pensiero un po' fatalista, che nella nostra vita ha sempre funzionato, che una lunga strada si comincia dal primo passo, e poi un passo alla volta; fiduciosi di poter contare su quel pizzico di fortuna necessario, comunichiamo la decisione presa per l'anno scolastico a venire.

DECISIONE PRESA!

A decisione presa, chiediamo un confronto dove informiamo la nostra decisione di iscriverlo alla scuola pubblica, chiedendo la bocciatura per garantirgli un inserimento più graduale.

Il colloquio prende parametri diversi. Siamo ritenuti dei genitori responsabili e attenti ai quali poter affidare la scelta educativa. Ci viene sottolineata l'importanza del proseguo almeno terapeutico in struttura e con le stesse terapisti che lo hanno seguito fino ad ora. Ci assicurano un'attenzione particolare e la promessa di non lasciare al bambino solo, in uno sbaraglio che potrebbe farlo "perdere". Anche rispetto a noi viene sottolineata l'importanza di un confronto costante.

In realtà nel periodo successivo, come per incanto il muro crolla, ma crolla proprio, e cominciano le nostre difficoltà, che ci troviamo soli, naufraghi in un isolotto temporaneo dall'orizzonte confuso e una terraferma ormai lontana.

Niente più punti di riferimento. L'unica figura di riferimento chiara e presente che avevamo nella scuola e che faceva da psicologa, pedagoga, direttrice del settore scuola elementare, va in maternità. Non viene sostituita, nessuno sa dirci a chi delegare le nostre domande, richieste.

Le maestre non fanno niente di queste cose, ma si dimostrano molto sensibili con il bambino durante l'ultimo periodo di anno scolastico. Hanno anche proposto e incentivato due giornate di prova alla scuola pubblica verso fine maggio, dove una maestra lo ha accompagnato e sostenuto.

Per i mesi successivi non c'è alcuna figura preposta a tenere il ponte con la scuola nuova. La neuropsichiatra diventa un miraggio. Ci tocca guerreggiare per avere informazioni, per la consegna delle carte nei termini burocratici richiesti per l'inserimento.

Ci scontriamo con la titubanza della nuova direttrice, la telefonata della nuova insegnante, nel timore che venga loro addossato un problema senza i giusti supporti.

Non ultimo, spariscono le terapie. Senza una comunicazione né verso noi né alle terapisti stesse, senza un colloquio, un confronto rispetto ai nostri pensieri, agli accordi presi, viene deciso dalla neuropsichiatra un periodo di fermo delle terapie in vista di lasciare al bambino il "giusto tempo" di inserimento a scuola. Partiranno dopo un anno.

Hanno lasciato soli noi, soprattutto solo il bambino.

Non importa, Marco non è solo.

Lo stiamo preparando pian piano a cosa incontrerà, su cosa cambierà e cosa resterà stabile per sempre nella sua vita. Ci complimentiamo con lui, riconoscendogli spesso le sue capacità. Lui stesso si riconosce bravo, vuole imparare tante cose nuove e sa di poterci riuscire. Lo accompagniamo valorizzando alcuni punti fermi per abbassare il suo stato di ansia, come quando mi chiede ripetutamente conferma del fatto che gli voglio bene, che gliene vorrò quando sarà grande, che sarò sempre sua mamma. A casa la prima cosa che fa è togliersi scarpe e calzini. Questo bisogno di camminare scalzo lo leggo come un bisogno di ancorarsi alla sua realtà, di tenere i piedi per terra rispetto ai grossi cambiamenti della sua vita. Del resto per Marco la fisicità, l'atteggiamento corporeo hanno sempre anticipato le parole.

INCONTRO CON LA NUOVA MAESTRA DI CLASSE

E' stato un momento molto importante, di conoscenza reciproca e per fare il punto della situazione. Dove abbiamo visto la sua grande buona volontà e fiducia nell'accogliere il bambino e aiutarlo nell'inserimento. Dove abbiamo accolto i suoi timori, di gestione da sola di tutte le ore in una classe di venti bambini. Marco effettivamente non è abituato a reggere tante ore in aula, tantomeno a stare fermo se non motivato e stimolato adeguatamente. Ha una preparazione di seconda elementare e fa senz'altro fatica a seguire discorsi e insegnamenti di IV. La partenza non sarà facile, il sostegno arriverà in seguito, così anche l'educatore. Mi rendo disponibile, per i primi tempi, ad accompagnare il bambino solo per poche ore a scuola, in attesa dell'arrivo dell'insegnante di sostegno. Lascio libertà alla maestra di chiamarmi in qualsiasi momento se in difficoltà che sarei passata a prenderlo (cosa peraltro mai successa). Pur avendo fatto richiesta per un orario solo mattutino, è stato inserito in una classe dai due rientri pomeridiani e il sabato. Come da previsione, abbiamo ottenuto per 11 ore settimanali l'insegnante di sostegno, altre 11 le copre l'educatore. Ovviamente non si va a coprire tutto l'orario scolastico. Hanno perciò accolto di buon grado la nostra proposta di ridurre per lui l'orario scolastico. Si evitano i due rientri pomeridiani e lo teniamo a casa il sabato. Felice l'insegnante, felice lui (farà scuola ogni mattina dalle otto all'una, ben più che sufficiente a nostro parere).

Si è da subito instaurato un rapporto di fiducia e stima reciproca che ha rasserenato il clima e agevolato l'inserimento.

INCOMINCIA LA SCUOLA

Un primo impatto assolutamente positivo, accolto da insegnanti e bambini con la giusta naturalezza e spirito di aiuto.

La cosa ha reso fluidi anche i primi momenti organizzativi. Lui è sereno, ha colto perfettamente i vantaggi che la riduzione dell'orario, rispetto agli anni precedenti, gli comporta. A partire dal fatto

che lo accompagno io, che pranza a casa, si gode il tempo che passiamo insieme, dal riposino del pomeriggio al gioco, alla passeggiata con il cane, ai compiti che svolge volentieri e con cura.

Marco incomincia l'anno scolastico con grande entusiasmo e vitalità. Malgrado la sua estate "sfaccettatamente impegnata", già dal primo giorno si dimostra coerente e adeguato. Vuole essere lasciato al cancello principale (incredibile!) e si cerca da solo la classe. Mi saluta con un bacio solo, cosa nuova per me che fino allo scorso anno, quando lo accompagnavo, vivevo un rito di saluti, salutini, bacini, sorrisi, per il quale di solito doveva intervenire la maestra richiamandolo in classe. Quando vado a prenderlo mi saluta con entusiasmo e non c'è giorno che non mi dica felice "sono stato poco oggi a scuola", anche quando farà l'orario completo.

E' da subito ordinato, meticoloso ha acquistato autonomia e senso di responsabilità. Ci tiene moltissimo a restare in classe, malgrado la sua difficoltà iniziale a restare seduto a lungo. Riporto un aneddoto simpatico: il secondo giorno incontro la maestra all'uscita dei bambini, mi spiega divertita che verso l'ultima ora lo vedeva stanchino e faticava a restare sul banco. Con dolcezza gli propone di uscire dieci minuti in giardino con la bidella per riposare un po'. Lui, con la sua naturalezza, le risponde "io voglio stare in classe, ma se sei stanca se vuoi esci tu" (un bambino che a fatica affronta le persone e le guarda negli occhi). Giorno per giorno migliora didatticamente, lavora moltissimo, timido ma affronta maestra e compagni con maggior sicurezza di sé.

PRIMO COLLOQUIO CON LE MAESTRE

Siamo stati al primo colloquio con le maestre (quella di classe con quella di sostegno). Nel frattempo è arrivato il sostegno. Ci confermano di un inserimento immediato, ottimale. In classe mantiene un comportamento adeguato, sostenuto dal rapporto uno a uno. Con l'insegnante di sostegno in particolare ha instaurato da subito un'ottima relazione. Questo gli permette di lavorare bene. Con lei segue un programma differenziato di seconda elementare in una classetta attigua, per circa due ore al giorno. Questo gli permette di apprendere nuovi contenuti ed abilità senza distrazioni. Il resto dell'orario lo passa in classe assieme agli altri con buona capacità. Segue ed esegue i compiti assegnati con buona volontà, partecipa con interesse alle attività di classe. Interviene nelle discussioni, se interrogato con una domandina, però, non risponde mai. Verso mezzogiorno si stanca, così se manca l'educatore, la maestra gli mette a disposizione delle forbici o dei colori che lo aiutano a restare in classe. Da come parlano di lui, si coglie che in lui credono, lo hanno capito e accettato anche nelle sue difficoltà di relazione, che comunque sono ben gestite con l'aiuto del sostegno e degli educatori. Sono riuscita anche ad ottenere l'educatore maschio, che per lui credo cosa molto significativa in vista di acquisire sempre più comportamenti adeguati.

Pur non facendo i due rientri settimanali, su volontà di Marco, la maestra si è proposta di tenerlo a scuola per i pranzi, approfittando dell'oretta dopo di ricreazione per favorire la socializzazione.

Nel PEI che ci hanno presentato è chiaramente espressa la volontà di aiutarlo tanto didatticamente quanto nella relazione con gli altri e circa l'organizzazione autonoma del suo lavoro. Sarà bello veder crescere M. in nuovi apprendimenti scolastici, ma ancor più in apprendimenti di vita anche attraverso il confronto e l'interazione con gli altri.

Ha ricevuto il primo invito ad una festa di compleanno. E' emozionato, riporto così come mi ha detto lui "mamma, sono emozionato. io non sono mai andato a casa degli altri. Nessun amico mi ha mai invitato, è la prima volta che vado a casa di un mio amico. Perché?"

La settimana scorsa poi, siamo stati alla cena di classe di Natale, organizzata presso un bowling. Che bella esperienza per M.! Ha saputo da solo trovare il suo posto con gli altri, gestirsi autonomamente circa i turni da aspettare, dimostrando un comportamento veramente adeguato alla situazione.

Sono felice per Marco, è stato molto fortunato e noi con lui. E' una bella classe, grazie ad un'ottima maestra di classe e anche grazie a famiglie che credono nell'importanza di mantenere un gruppo unito. Cosa che mi fa riflettere sul fatto che la scuola la fanno le persone non l'istituzione o la fama dell'istituto.

Ancora con le lacrime agli occhi per la gioia, concludo raccontando il regalo che mi ha fatto per Santa Lucia. Qualche giorno fa è stata organizzata una piccola gita in autobus con la classe. Sono andati all'osservatorio scientifico. Come proposta di laboratorio, sono stati guidati a realizzare un diario segreto, con tanto di copertina rivestita di stoffa, pietre, collage, nel rispetto del gusto di ciascuno. M. è tornato molto orgoglioso del suo lavoro, soprattutto perché lo aveva fatto tutto da solo ed era assolutamente tutto suo. Lo nasconde nella cameretta dove resta per qualche giorno. Che sorpresa quando spolverando la sua stanza, lo apro cercando qualche disegnetto e mi compaiono due pagine intere scritte in corsivo!!! Con orgoglio e felicità le riporto di seguito così come stanno, (tralascio solo gli errori di ortografia), perché mi hanno lasciata senza fiato. E' la prima volta che scrive da solo per sua scelta, racconta di sé e descrive le sue emozioni!

"io sono bello, A. è brutta, la mamma è carina, il papà è molto carino, la mia famiglia è carina. Io ho un fratello e una sorellina e un amico e io ho tanti amici.

E' quasi natale. Io voglio mangiare il pollo piccante e quello normale e la pizza.

E adoro la neve in montagna e anche dove vivo.

Abbiamo fatto festa al bowling.

Io sono bellissimo, io sono contento di avere visto i miei compagni al bowling. Io adoro il natale e adoro i regali. Voglio ascoltare la musica. Io sono bello."

TERMINE DELL'ANNO SCOLASTICO

Siamo al termine dell'anno scolastico. Marco è un bambino felice, e noi con lui e di lui. Le maestre

sono entusiaste del percorso fatto, i compagni gli vogliono tutti bene. Giocano insieme, vedono normale l'inserimento dell'insegnante di sostegno in classe che sanno essere un possibile aiuto anche per loro, o condivisione di gioco. E' invitato alle feste, se si ammala c'è chi gli porta i compiti.

Ha imparato tante cose, con i suoi tempi, ben accolti dall'insegnante, che stimola quando può e rallenta dove serve. Ha sviluppato molto la memoria, ricorda tabelline, piccole poesie, ora spesso è lui a ricordare le cose a me. Ha migliorato molto l'apprendimento dei concetti matematici. E' appassionato dei libri di Geronimo Stilton che legge uno a settimana. Scrive pensierini, se pur in modo semplice, in modo autonomo, ma consequenziali da creare piccole storie. Parla delle emozioni che vive, dei sentimenti che prova. Disegna sempre meglio. Quando si stanca di seguire la lezione, anche se i tempi di ascolto si sono notevolmente allungati, da solo si gestisce prendendo dall'armadio di classe un puzzle o un disegno da colorare.

Il linguaggio migliora sempre un po' di più. Ha ancora difficoltà nell'esposizione al pubblico. Non vuole leggere davanti agli altri, corregge gli amici se sbagliano qualcosa ma se è interrogato lui non risponde pur sapendo la risposta. La maestra è molto delicata, propone sempre un'occasione ma non insiste evitando di dar peso alla cosa.

Tende ancora ad avvicinarsi troppo agli altri quando parla o a toccarli per cercare un contatto, ma in modo sempre meno importante, ed è una cosa che comunque i bambini hanno accolto come sua caratteristica e non ci danno molto peso.

L'esperienza vissuta ci ha insegnato quanto importante sia per la crescita sana di un bambino, l'unione di intenti tra gli educatori e i genitori. E' fondamentale perchè si va a proporre un'unica via, chiara, in un ambiente sereno, gettando le basi per una crescita stimolante, mirata, nella consapevolezza dei bisogni del bambino.

BIBIOLGRAFIA

- Black JE (1998). How a child builds its brain: Some lessons from animal studies of neural plasticity. *Prev Med* 27:168–171.
- Burton CL, Chatterjee D, Chatterjee-Chakraborty M, Lovic V, Grella SL, Steiner M, Fleming AS (2007). Prenatal restraint stress and motherless rearing disrupts expression of plasticity markers and stress-induced corticosterone release in adult female Sprague-Dawley rats. *Brain Res* 1158:28–38.
- Cancedda L, Putignano E, Sale A, Viegi A, Berardi N, Maffei L (2004). Acceleration of visual system development by environmental enrichment. *J Neurosci* 24:4840–4848.
- Champagne FA, Curley JP (2009). Epigenetic mechanisms mediating the long-term effects of maternal care on development. *Neurosci Biobehav Rev* 33:593–600.
- Chatterjee D, Chatterjee-Chakraborty M, Rees S, Cauchi J, de Medeiros CB, Fleming AS (2007). Maternal isolation alters the expression of neural proteins during development: “stroking” stimulation reverses these effects. *Brain Res* 1158:11–27.
- Feuerstein R, Rand Y (1974). Mediated learning experience: An outline of proximal etiology for differential development of cognitive functions. *J Int Council Psych* 9:7–37.
- Feuerstein R, Rand Y, Hoffman M, Miller R (1980). *Instrumental enrichment*. Baltimore (MD): University Park Press.
- Fox SE, Levitt P, Nelson CA (2010). How the timing and quality of early experiences influence the development of brain architecture. *Child Dev* 81:28-40.
- Guzzetta A, Baldini S, Bancale A, Baroncelli L, Ciucci F, Ghirri P, Putignano E, Sale A, Viegi A, Gerardi N, Boldrini A, Cioni G, Maffei L (2009). Massage accelerates brain development and the maturation of visual function. *J Neurosci* 6:6042-6051.
- Harlow H (1958). The Nature of Love. *Am Psychol* 13:573-685.
- Harlow HF, Dodsworth RO, Harlow MK (1965). Total social isolation in monkeys. *Proc Natl Acad Sci U S A*
- Hebb DO (1947). The effects of early experience on problem solving at maturity. *Am Psychol* 2:306–7.
- Hebb DO (1949). *The Organization of Behavior: A Neuropsychological Theory*. Wiley, New York.
- Hinde RA (1974). *Biological bases of human social behavior*. Mc Graw Hill, London-New York.
- Hubel DH, Wiesel TN (1963). Shape and arrangement of columns in cat’s striate cortex. *J Physiol* 165:559–568
- Hubel DH, Wiesel TN (1970). The period of susceptibility to the physiological effects of unilateral eye closure in kittens. *J Physiol* 206:419–436.
- James W (1890). *The Principles of Psychology*. Harvard University Press, 1983.

Kozorovitskiy Y, et al. (2005) Experience induces structural and biochemical changes in the adult primate brain. *Proc Natl Acad Sci USA* 102:17478–17482.

Kozulin A, Lebeer J, Madella-Noja A, Gonzalez I, Rosenthal N, Koslowsky M (2010). Cognitive modifiability of children with developmental disabilities: A multicentre study using Feuerstein's Instrumental Enrichment-Basic program. *Res Dev Disab* 31:551–559.

Landi S, Sale A, Berardi N, Viegli A, Maffei L, Cenni MC (2007). Retinal functional development is sensitive to environmental enrichment: a role for BDNF. *FASEB J* 21:130–139.

Liu D, Diorio J, Day JC, Francis DD, Meaney MJ (2000). Maternal care, hippocampal synaptogenesis and cognitive development in rats. *Nat Neurosci* 3:799–806.

Luby JL, Barch DM, Belden A, Gaffrey MS, Tillman R, Babb C, Nishino T, Suzuki H, Botteron KN (2012). Maternal support in early childhood predicts larger hippocampal volumes at school age. *Proc Natl Acad Sci U S A* 109(8): 2854-2859.

Meaney MJ, Szyf M (2005). Environmental programming of stress responses through DNA methylation: life at the interface between a dynamic environment and a fixed genome. *Dialogues Clin Neurosci* 7:103–123.

Nelson CA (2007). Cognitive recovery in socially deprived young children: The Bucharest Early Intervention Project. *Science* 318:1937-1940.

Parker KJ, Buckmaster CL, Sundlass K, Schatzberg AF, Lyons DM (2006). Maternal mediation, stress inoculation, and the development of neuroendocrine stress resistance in primates. *Proc Natl Acad Sci USA* 103:3000–3005.

Rosenzweig MR (1966). Environmental complexity, cerebral change, and behavior. *Am Psychol* 21:321–332.

Rosenzweig MR, Bennett EL (1969). Effects of differential environments on brain weights and enzyme activities in gerbils, rats, and mice. *Dev Psychobiol* 2(2):87-95.

Sale A, Putignano E, Cancedda L, Landi S, Cirulli F, Berardi N, Maffei L (2004). Enriched environment and acceleration of visual system development. *Neuropharmacology* 47:649–660.

Schanberg SM, Field TM (1987). Sensory deprivation stress and supplemental stimulation in the rat pup and preterm human neonate. *Child Dev* 58:1431–1447.

Schur Y, Skuy M, Fridjhonb P, Zietsman A (2002). A thinking journey based on constructivism and mediate learning experience as a vehicle for teaching science to low functioning students and enhancing their cognitive skills. *School Psychol Int* 23: 36-67.

Tzuriel D, Weiss S (1998). Cognitive modifiability as a function of mother–child mediated learning strategies, mothers' acceptance–rejection, and children's personality. *Early Dev Parent* 7: 79–99.

Vickers A, Ohlsson A, Lacy JB, Horsley A (2004). Massage for promoting growth and development of preterm and/or low birth-weight infants. *Cochrane Database Syst Rev*

2004:CD000390.

Vygotsky L (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Weaver IC, Cervoni N, Champagne FA, D'Alessio AC, Sharma S, Seckl JR, Dymov S, Szyf M, Meaney MJ (2004). Epigenetic programming by maternal behavior. *Nat Neurosci* 7:847–854.

Weaver IC, Meaney MJ, Szyf M (2006). Maternal care effects on the hippocampal transcriptome and anxiety-mediated behaviors in the offspring that are reversible in adulthood. *Proc Natl Acad Sci U S A* 103:3480–3485.

Weaver IC, D'Alessio AC, Brown SE, Hellstrom IC, Dymov S, Sharma S, Szyf M, Meaney MJ (2007). The transcription factor nerve growth factor-inducible protein 1A mediates epigenetic programming: altering epigenetic marks by immediate-early genes. *J Neurosci* 27:1756–1768.

Wood DJ, Bruner J, Ross G (1976). The role of tutoring in problem solving. *J Child Psychol Psych* 17:89–100.

Nota biografica

Jael Kopciowski

Cinzia Chiandetti,