

Abilitazione e Riabilitazione

ARE

Anno XXII N. 2 2013

Publicazione del
Centro Paolo VI di Casalnoceto (AL)

*Registrazione del Tribunale di Tortona N. 3/93 del 15.6.93 - Spedizione in abbonamento postale,
gruppo IV - Pubbl. inf. 50% - Autorizzazione della Direzione Provinciale PT di Alessandria*

A e R - Abilitazione e Riabilitazione
PUBBLICAZIONE SEMESTRALE



Centro Paolo VI

Onlus - Organizzazione non lucrativa di utilità sociale

Comitato scientifico

Alessandro Antonietti

Michela Balconi

Giuseppe Cetta

Ettore Cima

Maurizio De Negri

Paola Di Blasio

Aldo Galeazzi

Marisa Giorgetti

Paola Iannello

Pierluigi Postacchini

Daniela Traficante

Giuseppe Vico

Comitato di redazione

Gianluigi De Agostini

Cesare De Paoli

Roberta Fanzio

Maurizio Pilone

Segretaria di redazione

Giuliana Lucente

Direttore responsabile

Vittorio Moro

Co-coordinatore scientifico

Cesare Albasi

Coordinatore scientifico

Pier Luigi Baldi

NOTE DELLA REDAZIONE

- La rivista comprende tre sezioni:

a) studi e ricerche; b) esperienze di lavoro; c) contributi vari.

- Gli articoli vanno indirizzati alla segreteria di redazione, presso il “Centro Paolo VI”, via Gavino Lugano n. 40, 15052 Casalnoceto (AL). Tel. 0131.808140 - Fax 0131.808102 - email: g.lucente@centropaolovi.it.

- Il testo di ciascun contributo, da inviare sia su supporto informatico che cartaceo, dovrà essere accompagnato dal nome e cognome dell'autore (o degli autori), con qualifica professionale, ente di appartenenza, recapito postale e telefonico.

- Per ogni saggio della sezione “studi e ricerche” si richiedono un breve riassunto, tre parole-chiave e i riferimenti bibliografici.

- L'accettazione dei lavori è subordinata al parere positivo di “referees”, esterni al comitato di redazione.

- Per la stesura della bibliografia ci si atterrà ai seguenti esempi:

a) **LIBRO**: Viaro, M., Leonardi, P. (1990), *Conversazione e terapia*. Milano: Raffaello Cortina.

b) **ARTICOLO DI RIVISTA**: Hècaen, H. (1960), Les apraxies. Introduction. *Revue Neurologique*, 102 (6), 540-550.

c) **CAPITOLO DI UN LIBRO**: Carli, R. (1982), Per una teoria dell'analisi istituzionale. In R. Carli, L. Ambrosiano (a cura di), *Esperienze di psicosociologia* (59-139). Milano: F. Angeli.

d) **ATTI DI CONVEGNI**: Orsenigo, A. (1987), Professionalità degli educatori di comunità. ecc. In C. Kaneklin, C. D'Ambrosio (a cura di), *Atti del Convegno Interventi di comunità* (127-156). Milano: Università Cattolica del S. Cuore.

- La rivista è distribuita gratuitamente.

- **A e R - Abilitazione e Riabilitazione** è consultabile anche *on-line*, all'indirizzo internet www.centropaolovi.it, sulla cui *home page* si dovrà cliccare **Formazione e ricerca scientifica** e, successivamente, **A e R - Abilitazione e Riabilitazione**.

A e R - Abilitazione e Riabilitazione

Anno XXII - N. 2 - 2013

INDICE

STUDI E RICERCHE

MARIATERESA CAIRO

Interventi Educativi e Riabilitativi Assistiti con gli Animali (IAA)..... pag. 7

PIER LUIGI BALDI

“International Classification of Functioning, Disability and Health”
(ICF): alcune considerazioni pag. 23

FERRUCCIO DEMAESTRI, PAOLO FILIGHERA,
PAOLO GIUSTO, CRISTIAN LO RE

Crediamo ai tuoi occhi: costruire l'improvvisazione con un gruppo
di adolescenti affetti da disagio neuropsichico..... pag. 29

ESPERIENZE DI LAVORO

SILVIA MAGNONE

Il TTAP e l'EFI, strumenti di valutazione funzionale e intervento
per adolescenti e adulti autistici..... pag. 39

ORIETTA MELONE

Strada Facendo (alcune riflessioni in laboratorio
sul celebre romanzo di J.Verne: “Il giro del mondo in 80 giorni”) pag. 67

STUDI E RICERCHE

INTERVENTI EDUCATIVI E RIABILITATIVI ASSISTITI CON GLI ANIMALI (IAA)

MARIATERESA CAIRO*

Riassunto. *L'articolo intende mettere in luce l'evoluzione che il settore degli studi e delle ricerche sugli interventi educativi e terapeutici assistiti con gli animali ha avuto in questi ultimi anni. L'attenzione pedagogica e riabilitativa che questo ambito di lavoro richiede va nella direzione di qualificare sempre meglio gli operatori e di offrire un servizio efficace alle famiglie ed agli utenti.*

Parole-chiave: *animali, riabilitazione, educazione.*

1. La storia

La storia dell'utilizzo di animali in attività educative e terapeutiche ha origini remote. Agli animali, sin dalle civiltà più antiche (egizi, sumeri, caldei, aztechi, greci e romani) sono stati attribuiti significati e valenze di tipo simbolico e religioso: gli animali hanno avuto valore salvifico e riparatorio così come hanno rappresentato il male ed il peccato.

Lo studio della natura e degli animali registra nel Medio Evo la produzione di diversi libri orientati alla classificazione e catalogazione delle forme viventi (flora e fauna) finalizzate alla conoscenza ed alla progressiva costruzione delle moderne discipline e scienze della vita: biologia, botanica e zoologia.

L'attenzione al rapporto uomo – natura e uomo – animali si è approfondito in tempi più recenti (fine '800/prima metà del '900) avendo come protagoniste principali l'etologia, l'etnologia e l'ecologia.

In particolare gli studi etnologici (antropologia culturale) hanno studiato l'essere umano nelle diverse culture e società (e ambienti naturali) e nei suoi usi e costumi.

Oggi il rapporto natura – cultura e individuo – società ha assunto connotazioni e caratteristiche alquanto complesse e aspetti quali la salute, il benessere, la qualità della vita vengono sempre più considerati in un'ottica olistica ed eco-sistemica.

Fra i pionieri della pet-therapy e dell'uso degli animali in riabilitazione dobbiamo innanzitutto ricordare lo psichiatra americano Boris Levinson, che negli anni '50

* Docente di Didattica e Pedagogia Speciale, Università Cattolica di Milano e Piacenza.
Direttore del Master in "Interventi Educativi e Riabilitativi Assistiti con gli Animali",
Università Cattolica di Milano.

del secolo scorso iniziò a teorizzare circa la possibilità di coinvolgere animali (in particolare il cane) nella psicoterapia infantile. L'esperienza di questo studioso nacque un po' casualmente dall'aver osservato il proprio cane interagire con un piccolo paziente con autismo in modo del tutto spontaneo. Egli notò che il cane aveva la capacità di 'attivare' nel bambino risposte e reazioni che la terapia tradizionale non era in grado di motivare. L'animale forniva al bambino la possibilità di proiettare le proprie sensazioni ed emozioni altrimenti inesprimibili e di renderle condivisibili nell'interazione terapeuta – cane – bambino; si creava in questo modo un'occasione di scambio affettivo e di gioco che rendeva più gradito l'incontro terapeutico e anche lo scambio verbale.

Nacquero così i primi articoli e le prime riflessioni circa la funzione del cane come mediatore, come pre-testo, come opportunità relazionale dentro contesti terapeutici (quelli che oggi noi individueremmo con fisioterapia, psicoterapia, logopedia, psicomotricità) definiti, programmati e controllati.

Questa particolare forma di co-terapia venne chiamata *pet-therapy* (terapia con animali domestici). Da quel momento iniziarono ad essere utilizzati per scopo terapeutico non solo i cani, ma anche tanti altri animali come i gatti, i piccoli uccelli, i delfini (oggi le uniche esperienze efficaci si trovano in Israele e negli Stati Uniti), i cavalli (la storia della riabilitazione equestre ha però un suo percorso specifico), i pesci rossi, i conigli, i criceti, e i furetti. Si cominciò a sperimentare la terapia non solo per curare i casi di autismo, ma anche per la depressione, l'ansia e gli attacchi di panico, il disagio esistenziale ed anche i disturbi cardiovascolari. Quasi contemporaneamente i coniugi Samuel ed Elisabeth Corson iniziavano a sperimentare l'utilizzo di animali presso ospedali psichiatrici e strutture geriatriche. In questo caso gli animali venivano introdotti in contesti riabilitativi protetti e controllati, caratterizzati da un forte livello di istituzionalizzazione e separazione rispetto alla normalità degli ambienti di vita. Gli animali, secondo le intenzioni dei medici Corson, dovevano avere la funzione di catalizzatori relazionali e attivatori di un clima più umano e di una migliore qualità delle relazioni interpersonali. Si notò che gli animali avevano un effetto catartico, che permetteva la relazione fra pazienti, fra pazienti e familiari e fra questi ed il personale sanitario. I due psichiatri si occuparono, per la prima volta, di monitorare sia le reazioni psicobiologiche (umane) durante le interazioni con l'animale, giungendo alla dimostrazione che i cani potevano favorire sia il benessere fisico dei pazienti sia avere effetti comportamentali (aumento di autostima e rispetto di sé, incremento del senso di responsabilità verso di sé e verso un altro essere vivente). Sulla base di tali osservazioni il cane venne definito facilitatore relazionale e strumento terapeutico aggiuntivo (*pet facilitated therapy*).

L'esperienza ebbe successo portando anche a sensibilizzare il personale di tali strutture verso aspetti legati non solo alla custodia ed all'assistenza di pazienti, ma anche alla loro riabilitazione psico – sociale e alla possibilità, a volte reale, di ritornare a reinserirsi nei contesti di vita normali attraverso percorsi di integrazione (quella che oggi chiamiamo inclusione sociale).

La terza esperienza storica nel settore della pet-therapy è condotta dall'associazione americana Green Chimneys che nasce negli anni '50 grazie ai coniugi Samuel e Myra Ross che iniziarono a lavorare con studenti svantaggiati, disabili e devianti creando un ambiente al confine fra una scuola ed una comunità protetta dove venivano allevati e curati animali. L'iniziativa privata dei due coniugi divenne presto un servizio aperto alle esigenze del territorio e rivolto anche ad adolescenti e giovani con problemi psichiatrici, che venivano coinvolti in veri e propri progetti riabilitativi. Oggi Green Chimneys ha decine di studenti coinvolti nei propri programmi e accoglie decine di specie diverse di animali (domestici e selvatici), che vengono assistiti, allevati e curati. Oggi ha più sedi e si è costituita in una Fondazione, legalmente riconosciuta ed impegnata nella salvaguardia e nella protezione della natura: attività che rappresenta l'origine da cui prendono il via tutti i percorsi educativi e terapeutici in cui vengono coinvolti i ragazzi.

Anche in Italia intorno agli anni '70 partono parecchie iniziative che nel tentativo di riabilitare adolescenti e giovani devianti in situazioni di disagio sociale (tossicodipendenza, alcolismo, schizofrenia...) e disabili utilizzano il rapporto con la natura attraverso forme di terapia occupazionale (allevamento di animali e agricoltura): quelle che oggi chiameremmo fattorie sociali. Per tutte ricordiamo la Comunità di San Patrignano (Rimini, Emilia Romagna) e quella di Capodarco di Fermo (Marche).

Il rapporto con la natura e gli animali è visto come risorsa, come occasione di cambiamento di stili di vita, ma anche come opportunità per assumersi responsabilità ed impegni in contesti (legati ai quattro elementi fondamentali della vita: aria, acqua, terra e fuoco) che non sempre risultano 'curativi' di per sé, ma che obbligano a confrontarsi con i rischi (e quindi il giudizio, la consapevolezza, il governo, la custodia) che il lavoro, le relazioni sociali – amicali e familiari – la gestione del tempo libero possono implicare.

Oggi, nel terzo millennio, assistiamo in Italia, al tentativo di sistematizzare gli interventi e le iniziative che nell'ambito socio-educativo, socio-sanitario ed assistenziale vengono realizzati con l'aiuto di animali (domestici: pet ed equidi). I tentativi di arrivare a formulare delle Linee-Guida Nazionali sono stati purtroppo rallentati a causa dell'instabilità politica del nostro Paese.

Ricordiamo, a questo proposito, il contributo dato da Carta Modena (2002),

documento redatto da educatori, istruttori cinofili, veterinari il cui scopo è di stabilire i principi di una corretta fruizione della relazione uomo – animale. Tra i vari aspetti presi in considerazione, il documento considerava la necessità di istituire dei parametri curricolari per gli operatori pet-partners, nonché i requisiti professionali e di équipe dei team prescrittivi in ordine al tipo di intervento realizzato (AAA, TAA, EAA).

Altri documenti importanti sono l'Accordo tra il Ministro della salute, le Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano del 6 febbraio 2003 in materia di benessere degli animali e pet-therapy (G.U. 3 marzo 2003, n.51) e il Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri del 28 febbraio 2003 "Recepimento dell'accordo recante disposizioni in materia di benessere degli animali da compagnia e pet – therapy" (G.U. 4 marzo 2003, n. 52 Serie Generale), attraverso i quali si tenta di dare un primo ordine ad un campo di attività ancora non 'garantito' dal punto di vista legislativo definendo criteri veterinari e settori di applicazione dell'uso di animali con finalità legate alla salute umana.

Sono tuttavia vigenti e prese come esempio le Linee Guida della Regione Veneto (2006), che differenziano i campi di applicazione degli Interventi assistiti con gli Animali (IAA). Tale proposta e quelle che l'hanno seguita e che sono oggi depositate al Ministero della Salute possono essere integrate con le indicazioni che provengono a livello internazionale da altre realtà come la Delta Society e la International Association of Human- Animal Interaction Organizations (IAHAIO).

Opera, inoltre, in Italia da alcuni anni il Centro di referenza nazionale Interventi assistiti con gli animali - voluto dal Ministero della Salute – che, insieme all'Istituto Zooprofilattico Sperimentale delle Venezie, offre corsi di formazione su tutto il territorio.

2. Gli ambiti

Facendo una sintesi dei differenti contributi, anche alla luce della letteratura italiana ed internazionale, sia recente sia passata, è possibile riconoscere i seguenti tre settori nei quali educatori, psicologi, animatori, terapeuti della riabilitazione ed altri operatori qualificati nell'ambito psico-sociale e sanitario possono operare: le AAA (Attività Assistite con gli Animali), le TAA (Terapie Assistite con gli Animali) e la EAA (Educazione Assistita con gli Animali).

Le AAA (Attività Assistite con gli Animali) sono interventi di tipo ricreativo, educativo e/o assistenziale finalizzati al miglioramento della qualità della vita e del benessere di alcune categorie di persone, quali ad esempio gli anziani, le persone con disabilità, i bambini e gli adolescenti svantaggiati, i detenuti, i

malati lungodegenti.... Queste attività possono essere condotte in vari ambienti (case di riposo, ospedali, scuole, comunità di accoglienza, centri diurni, carceri, fattorie sociali....) da professionisti (educatori, psicologi, animatori...) e/o volontari, insieme con animali che rispondono a precisi requisiti. In tutti questi casi gli animali vengono portati presso le strutture o già vivono nelle strutture (o nell'abitazione del paziente/utente/fruttore). Le AAA sono caratterizzate da maggiore flessibilità e spontaneità procedurali rispetto alle TAA, sono realizzate nei contesti quotidiani di vita delle persone, non prevedono una programmazione specifica e dettagliata di obiettivi sanitari, anche se è opportuno raccogliere e conservare dati sulle esperienze effettuate. In molti casi le AAA sono propedeutiche all'EAA e alle TAA.

I molteplici vantaggi delle AAA provengono dalla semplice presenza dell'animale e dall'interazione con esso (cura e allevamento) e possono essere così schematizzati: divertimento, allegria e svago, rassicurazione derivante dal contatto fisico, incremento delle possibilità di socializzazione, incremento del senso di responsabilità derivante dall'occuparsi di un animale, stimolazione dell'attività motoria.

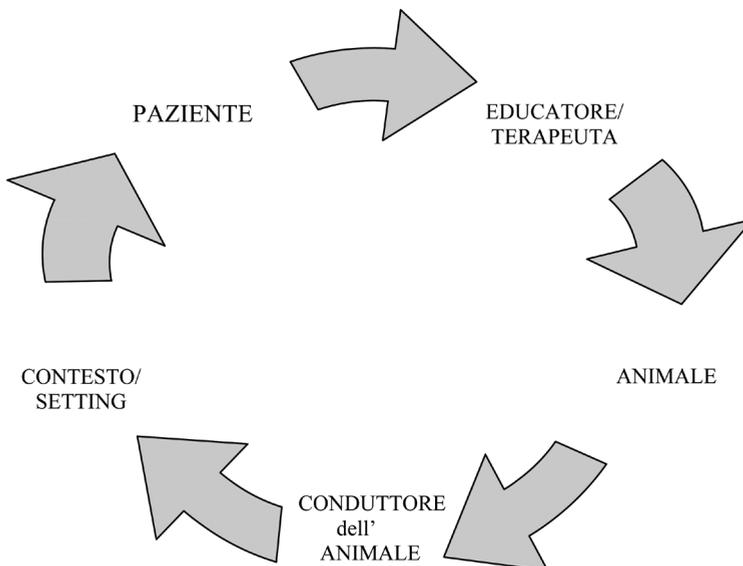
Le TAA (Terapie Assistite con gli Animali) sono terapie effettuate mediante l'ausilio di animali e hanno precisi obiettivi e caratteristiche finalizzati a migliorare la salute psico-fisica del paziente. Le TAA sono terapie complementari (co-terapie), non alternative, volte ad integrare, rafforzare e coadiuvare le terapie tradizionali normalmente effettuate per il tipo di patologia considerata. Vengono realizzate all'interno di percorsi riabilitativi, gestiti da personale medico, terapisti della riabilitazione, psicologi e psicoterapeuti in contesti protetti (es. maneggio, ambulatorio, centro di riabilitazione...). Questi interventi sono caratterizzati dall'attuazione di un preciso protocollo che comprende: l'individuazione di obiettivi di salute specifici per l'utente (guarigione del paziente, sviluppo e mantenimento di abilità e capacità bloccate a causa della patologia...), una gestione multidisciplinare, una documentazione dell'intervento, una valutazione obbligatoria degli esiti.

Sia le AAA sia le TAA possono essere rivolte a singoli fruitori o a gruppi e richiedono all'operatore di lavorare in collaborazione con l'équipe che ha in carico l'utente attraverso un approccio multidisciplinare (*team prescrittivo*). L'intervento è sempre *individualizzato e personalizzato* nel senso che gli obiettivi da perseguire attraverso le attività proposte vanno scelti tenendo conto dei punti di forza e dei limiti dei soggetti con cui si lavora.

La EAA (Educazione Assistita con gli Animali) assume caratteristiche intermedie proprie delle TAA e delle AAA e rispecchia un profondo rinnovamento, da

tempo in atto nel sistema scolastico - educativo, volto a promuovere una maggiore interazione tra i bambini e i ragazzi in età scolare e l'ambiente, in particolare la natura. Tali progetti sono generalmente avviati nelle scuole e consistono in esperienze di educazione alla conoscenza e al rispetto del mondo naturale (flora e fauna) attraverso la visione di filmati, visite a parchi, riserve naturali, fattorie didattiche, musei zoologici e di storia naturale. L'obiettivo è di avvicinare le persone al rispetto e alla salvaguardia dell'ambiente secondo criteri di sostenibilità (ecologia). Sono interventi realizzati da educatori, insegnanti, animatori, operatori specializzati in scienze naturali, biologiche, agrarie e veterinarie. Possono essere interventi mirati indirettamente alla prevenzione di problemi di apprendimento, di bullismo, di esclusione sociale e al recupero della curiosità, della motivazione e dei rapporti sociali.

La programmazione delle singole sedute/esperienze/attività e la stesura del progetto globale (pedagogico/riabilitativo) necessita quindi della presenza di diversi professionisti in campo sanitario umano e animale, assistenziale, educativo, e didattico. Il veterinario svolge un ruolo fondamentale sia per la scelta dell'animale più adatto, sia per la sua tutela. Una parte decisiva è svolta anche dal conduttore dell'animale (che può esserne il proprietario o comunque è colui che durante l'attività controlla il comportamento dell'animale utilizzato - cane, cavallo -). Spesso si tratta di istruttori cinofili o addestratori di cavalli che hanno educato i loro animali ad essere affidabili, controllabili, adattabili e *friendly* con gli esseri umani - tutte caratteristiche indispensabili per un animale utilizzato per finalità pedagogiche e riabilitative.



Osservare una seduta di terapia, di attività o semplicemente lo svolgersi di un'esperienza assistita con animali richiede quindi di focalizzare la propria attenzione su più elementi, che in modo diretto ed indiretto influenzano la realizzazione degli obiettivi e la relazione fra le persone coinvolte (compresa la famiglia dell'utente). Anche in questo caso non interessa il risultato raggiunto (anche se imparare ad andare a cavallo può avere effetti eccezionali sia a livello neuro-motorio che psicologico e accudire un cane può aprire una persona alle relazioni interpersonali e al dialogo, fino ad allora impossibile), ma il processo attraverso il quale quel risultato è stato raggiunto: ciò ci permette di capire il fruitore più profondamente e di poterlo meglio aiutare.

A volte può capitare che la figura dell'educatore/terapeuta coincida con quella del conduttore: è necessario prestare molta attenzione a tali situazioni in cui il controllo del benessere dell'utente e dell'animale non devono entrare in conflitto (ad. es. può essere difficile svolgere delle attività con un cane ed un gruppo di anziani se questi iniziano a voler giocare, tirandogli le orecchie e la coda, spazzolandolo come se dovessero togliere le macchie da un tappeto...). Il rischio in tali situazioni è il maltrattamento dell'animale e la difficoltà del perseguimento degli obiettivi.

3. La formazione fra scienze umane, sanitarie e veterinarie

Lavorare in ambito educativo e terapeutico richiede sempre, quindi, una prospettiva pedagogica più ampia attraverso la quale riferirsi a finalità, obiettivi e metodologie di cambiamento in senso positivo e migliorativo (che idea di essere umano ho).

Ecco perché la formazione dovrebbe rivolgersi a persone che abbiano già dei percorsi di studio o dei curricoli lavorativi in ambito scolastico, educativo, sociale, assistenziale o sanitario. L'attuale organizzazione universitaria prevede le lauree triennali, la cui acquisizione può rappresentare un buon punto di partenza.

Tale scelta è motivata dal fatto che al centro di ogni intervento terapeutico, didattico ed educativo c'è la persona, l'essere umano che va conosciuto nelle sue risorse e nelle sue difficoltà e patologie. Per questo è importante avere conoscenze (mediche, veterinarie, psicologiche, pedagogiche, didattiche) e competenze specifiche (programmazione/progettazione, lavoro di équipe, capacità relazionali e comunicative con l'utente) ed anche una certa capacità imprenditoriale, che permetta di sostenere l'offerta di un servizio di qualità.

Il veterinario (o comunque l'esperto in scienze naturali) è coinvolto in quanto responsabile del benessere e della cura degli animali scelti per svolgere AAA/TAA/EAA. Egli dovrebbe lavorare aiutando ad evitare forme di *spontaneismo*,

che farebbero perdere gli obiettivi programmati in équipe all'interno di un progetto di presa in carico globale del fruitore/utente, di *antropomorfismo*, per cui agli animali vengono attribuite caratteristiche umane che in realtà non hanno, di *strumentalismo*, che porterebbero facilmente al maltrattamento degli animali e di *tecnicismo*, per cui gli animali verrebbero visti come oggetti da usare e da buttare dopo il loro utilizzo. L'approccio è quello, invece, di incentivare la relazione fra essere umano e natura animale.

Gli Interventi Assistiti con gli Animali si collocano all'interno di un *frame* concettuale in cui al centro c'è l'essere umano che va considerato nella sua *unità*, ovvero secondo un approccio olistico e globale, in cui venga superata la medicina che parcellizza il corpo umano e lo frammenta a seconda delle patologie e dei deficit di cui è portatrice la persona. L'equilibrio fra psiche e soma andrebbe continuamente tenuto presente dagli operatori della cura e della salute per non delegare sempre al paziente e alla sua famiglia il compito di ricostruire il senso di ciò che sta avvenendo (la malattia), per aiutarli a collocare il sintomo in una visione completa, complessa ed ecologica.

Ogni persona è anche *unica* ed irripetibile. Esistono buone prassi, programmi, esercizi che possono essere ripetuti, ma che sono come vestiti che vanno tagliati a misura del paziente che si ha di fronte. Le storie di vita sono individuali e caratterizzano la costruzione della personalità di ognuno e il contesto di vita in cui si abita: è necessario tenere presente soggetti e contesti nella loro interazione. La persona è *socialità*. Merton avrebbe detto: "L'uomo non è un'isola". La nostra crescita psicologica parte da una *relazione*: con la propria madre, nel suo grembo e dopo la nascita. Da questo rapporto, assente, eccessivamente presente, incerto, adeguato si costruisce la nostra capacità di apprendimento e di relazione con il mondo, con le altre persone, con noi stessi. In tale percorso di crescita e maturazione possono verificarsi problemi, che richiedono recuperi, sostegni e aiuti. La competenza e la professionalità degli operatori incaricati a svolgere tali azioni non si improvvisa, ma richiede training formativi seri.

Ogni azione in cui coinvolgiamo un bambino, un adolescente in difficoltà, un anziano disabile non è fine a se stessa, non è mai fare per fare, ma contiene significati che nascono dall'interazione, dalla comunicazione e che trascendono il concreto per aprirci ed aprire al *simbolico* (culturale – sociologico, filosofico, antropologico, estetico -, religioso...) e quindi alla capacità di pensare. La relazione di aiuto si colloca in tale dimensione trascendente, in cui l'Oltre viene a volte intravisto, altre volte conosciuto.

L'interesse crescente per gli Interventi Assistiti con gli Animali si colloca proprio nel tentativo di tenere insieme razionalità ed intuizione, scienze sperimentali e

scienze umane col fine di promuovere un miglior funzionamento delle persona umana e del suo abitare.

Il pensiero razionale procede in modo lineare, analitico, per categorie, discriminazioni e misurazioni: in ambito di ricerca oggi si parla di *evidence – based medicine*. La scientificità è identificata con discipline come la fisica, la biologia, la neurologia, la psicologia.

Il pensiero intuitivo tende alla sintesi, al legame con l'esperienza diretta, alla circolarità ermeneutica ed interpretativa teoria – prassi – teoria e promuove una conoscenza complessa e olistica (superamento della dualità corpo e mente).

La formazione accoglie la sfida di lavorare per l'individuazione di competenze, che sappiano contribuire alla costruzione di professionalità serie, che non si limitino all'erogazione di prestazioni o ad una medicina difensiva, ma che sappiano essere interlocutori adeguati alla promozione ed alla protezione del benessere, della qualità della vita e della salute umana in un'ottica di reciprocità sostenibile.

4. Alcune teorie che aiutano l'interdisciplinarietà

Etologia e psicologia

Il fatto che l'uomo e l'animale possano instaurare un rapporto di comunicazione e prossimità è dato dalla constatazione che alla base di tale relazione vi è il meccanismo innato dell'attaccamento: il bisogno di contatto, la spontaneità, il calore, la morbidezza, il bisogno di protezione presenti nell'animale conducono il fruitore allo stadio evolutivo originario in cui l'oggetto di affezione primario (la madre) era ancora indifferenziato.

L'animale domestico presenta – anche in età adulta¹ – alcune caratteristiche infantili umane: la rotondità del muso, l'espressione 'stupita', i comportamenti giocosi, la dipendenza fanno sì che il cane, il gatto o il coniglio siano eterni bambini. I pet spesso seguono il loro padrone ovunque: mangiano con lui, dormono accanto a lui, fanno capire di essere offesi se vengono lasciati soli per troppo tempo. L'uomo crea con loro una relazione di attaccamento fatta di tante abitudini, che lo gratificano anche se a volte non favoriscono il benessere degli animali che assorbono i motivi patologici umani divenendo a loro volta 'strani'. L'animale entra a tutti gli effetti ad essere membro di una famiglia, attiva legami di fiducia e relazioni empatiche, meccanismi di proiezione ed identificazione.

In una seduta di riabilitazione equestre il passo del cavallo rievoca il dondolio del cullare e ha effetti calmanti su pazienti tesi o iperattivi, oltre a contribuire alla

¹ Si ricorda che nelle IAA è preferibile non utilizzare cuccioli.

presa di consapevolezza della propria corporeità (schema corporeo e immagine corporea).

In una seduta di psicoterapia la presenza di un cane può facilitare l'interazione paziente – terapeuta e la verbalizzazione di vissuti e sentimenti.

In questi casi l'animale rappresenta l'oggetto transazionale che riconduce il paziente alla condizione di fusione con la realtà esterna e di totale dipendenza dalle cure materne. Tale meccanismo di regressione ha in sede terapeutica una finalità emancipatoria, che va gestita dall'operatore con attenzione, gradualità, dolcezza, pazienza, tranquillità, ma anche fermezza. Nello sviluppo tipico del bambino l'oggetto transazionale si pone come mediatore fra mondo interno e mondo esterno per aiutare il piccolo a divenire autonomo (prima con lo sviluppo motorio e poi con lo sviluppo del linguaggio): “nel caso più semplice, il bambino normale adotta un pezzetto di stoffa o un fazzoletto e ci si affeziona, cosa che succede fra i sei mesi e l'anno di età, o anche dopo. L'esame di questo fenomeno nel lavoro analitico ci dà la possibilità di riferirci alla capacità di formare simboli in relazione all'uso di un oggetto transazionale” (Winnicott, 1970, p.139) .

La teoria dell'attaccamento formulata da Bowlby ha origine dagli studi etologici condotti da Lorenz relativamente all'*imprinting*, fenomeno studiato osservando i piccoli di anatrocchio che, privati della figura materna, seguivano un essere umano o un oggetto verso il quale avevano sviluppato un legame forte al di là della nutrizione e su cui avevano quindi investito istintivamente sin dai primi momenti di vita: “si considera [...] il comportamento di attaccamento come ciò che accade quando vengono attivati determinati sistemi comportamentali. Si ritiene che i sistemi comportamentali si sviluppino nel bambino come risultato dell'interazione con il suo ambiente di adattamento evolutivo e specialmente nell'interazione con la figura principale di tale ambiente, cioè la madre. Si ritiene che il cibo e l'alimentazione svolgano una parte soltanto secondaria nel loro sviluppo” (Bowlby, 1999, p. 181).

E' da tale filone di studi che partono una serie di ricerche sulla natura dell'attaccamento e degli istinti presenti nel mondo animale ed umano. In particolare in questo ambito viene studiato il comportamento di bambini con *autismo* spiegando l'origine della patologia con la presenza di un *conflitto motivazionale* che porta il piccolo contemporaneamente ad avvicinarsi e a fuggire il rapporto con le altre persone e con il mondo: “contrariamente a quanto si crede, l'uomo non si è liberato dalla schiavitù della selezione naturale. Da quando ha iniziato a controllare e a trasformare il suo ambiente, egli non ha eliminato del tutto, ma semplicemente modificato la struttura delle pressioni. Certo le pressioni originarie sono state considerevolmente ridotte, almeno per il momento, per quanto riguar-

da il vestiario, l'abitazione, la comunicazione, la mobilità, molti tipi di malattie, la produzione di cibo, la protezione contro predatori ed i parassiti. [...] Inoltre, a mano a mano che si cominciano a riconoscere le conseguenze inaspettate dei molti miglioramenti introdotti dall'uomo nel nostro ambiente, si scopre che noi stessi abbiamo creato nuove pressioni contro le quali la selezione naturale non ci ha preparato. Incidenti automobilistici, guerre, ceppi di parassiti resistenti ai farmaci, stress psicologici, cibi non sani e molti altri pericoli che minacciano la nostra salute o addirittura la nostra stessa sopravvivenza. [...] E' nostra intenzione mostrare che questo stato di debolezza e anche di pericolo insito nella civiltà moderna è strettamente legato a molti problemi che riguardano l'autismo" (Tinbergen, N. e Tinbergen, E.A., 1989, p. 68-69).

I neuroni specchio

Nella vita di tutti i giorni siamo continuamente chiamati a capire il comportamento degli altri. Un'importante scoperta neurofisiologica che ci permette di comprendere come questo possa avvenire è quella nei neuroni specchio. I neuroni specchio sono stati scoperti negli anni '90 nella scimmia e successivamente sono stati identificati anche nell'uomo, in diverse aree cerebrali tanto da arrivare a parlare di un vero e proprio sistema dei neuroni specchio. Essi sono un particolare tipo di neuroni che si attiva sia quando eseguiamo un'azione sia quando osserviamo gli altri compierla, pur non volendoci muovere. Sono quindi neuroni multimodali, che si attivano per modalità diverse: visiva, uditiva, tattile e motoria. Essi consentono che, vedendo un'altra persona compiere un'azione, si attivi in noi la stessa rete neurale che si attiverebbe se fossimo noi a svolgere la stessa azione. Tale sistema ci permette di dare significato all'esperienza motoria di un'altra persona, permettendoci l'accesso alla comprensione diretta delle sue intenzioni.

Questa teoria ha cambiato abbastanza radicalmente l'idea di apprendimento, sottolineando in esso la stretta interazione esistente fra percezione, azione (quindi corpo) e ambiente. Si parla, a questo proposito, di *embodied cognition*, per cui la conoscenza è permessa dall'esperienza o dalla sua osservazione situata. La capacità di pensare si manifesta come abilità di agire nel proprio ambiente, di controllare il proprio corpo e di generalizzare ciò che è stato imparato. In tali meccanismi cognitivi l'intenzionalità si rivela molto importante perché ci permette sia di comprendere gli atti motori osservati in modo empatico, sia di selezionare ciò che nell'ambiente ci servirà per raggiungere il nostro scopo, sia di incrementare la nostra volontà in quanto manifestazione esterna di un'intenzione ad agire internamente generata.

Anche in questo caso gli studi realizzati sono stati utilizzati nell'ambito della terapia con bambini psicotici ed hanno portato a capire come questi bambini abbiano una intelligenza emotiva che permette loro di organizzare il mondo in modo immediato, spontaneo, con una sensibilità eccezionale, molto al di sopra di quella di cui sono dotati in genere gli esseri umani: "il sistema dei neuroni specchio appare così decisivo per l'insorgere di quel terreno d'esperienza comune che è all'origine della nostra capacità di agire come soggetti non soltanto individuali, ma anche soprattutto sociali. Forme più o meno complicate d'imitazione, d'apprendimento, di comunicazione gestuale e addirittura verbale trovano, infatti, un riscontro puntuale nell'attivazione di specifici circuiti specchio [...] Al pari delle azioni, anche le emozioni risultano immediatamente condivise: la percezione del dolore e del disgusto altrui attivano le stesse aree della corteccia cerebrale che sono coinvolte quando siamo noi a provare dolore e disgusto. Ciò mostra quanto radicato e profondo sia il legame che ci unisce agli altri, ovvero quanto bizzarro sia concepire un io senza un Noi" (Rizzolati e Sinigaglia, 2006, p.4).

La relazione fra un bambino ed un animale può aiutare lo sviluppo intellettuale (cognitivo e sociale) del piccolo, che trascorre ore ad osservare l'animale per cercare di capirne i pensieri, i desideri, coinvolgendolo anche nei propri giochi (ed essendone coinvolto). Tutto questo consente al bambino di acquisire anche in tempi molto precoci, quella capacità empatica di 'mettersi nei panni dell'altro', imparando ad osservare e ad ascoltare, interagendo in modo competente con un altro essere vivente. In una società dove gli animali non vengono conosciuti o vengono conosciuti sotto le forme antropomorfizzate dei cartoni animati, un rapporto vero con un animale (un asino, un cavallo, un cane...) può aiutare ad imparare, nel senso di distinguere fra fantasia e realtà, fra se stessi ed un altro essere vivente (con le sue esigenze). Il piacere di una compagnia è la motivazione che porta ad avere un animale in famiglia. Il legame affettivo che si crea implica spesso processi non consapevoli che aiutano le persone a maturare e mantenere un buon equilibrio psico-fisico, a diluire le tensioni ed i conflitti, ad acquisire, soprattutto nei casi dei bambini, maggior sicurezza e stabilità emotiva. L'animale diventa lo strumento attraverso cui dominare situazioni di ansia e di paura che inevitabilmente insorgono durante lo sviluppo (disagio evolutivo) o che possono bloccare il normale processo di crescita (disagio sociale). Un cane viene usato in questi casi con i bambini per il suo 'effetto-specchio', in quanto mediatore delle relazioni interpersonali (educative e terapeutiche), stimolatore di processi maturativi di conoscenza dell'altro e di se stessi (empatia ed assertività) e facilitatore di spontanee verbalizzazioni circa i propri sentimenti e i propri desideri.

La pragmatica della comunicazione umana

Nel momento in cui un uomo ed un animale entrano in relazione, così come avviene tra esseri della stessa specie, entrano in gioco dispositivi comunicativi verbali e non verbali. Il tipo di comunicazione che si instaura determina la qualità della relazione, che potrà essere di dipendenza, di sottomissione, di amicizia, di amore o altro.

La comunicazione, ossia la relazione, è altamente complessa tra le persone ma, dagli studi etologici, sappiamo che essa assume caratteristiche peculiari sia quando è intraspecifica (fra animali della stessa specie) sia quando è interspecifica (fra animali di specie diverse). La comunicazione è il fondamentale canale di interazione attraverso cui si struttura il legame fra esseri viventi. La comunicazione tra le persone è caratterizzata da una *meta intenzionalità consapevole reciproca*, per cui ogni individuo tende ad attribuire all'altro un tipo di intenzionalità complementare o simmetrica rispetto alla propria. Nel caso della comunicazione interpersonale avviene una continua proiezione ed identificazione: ciascuno si immedesima nell'altro e trova o meno conferma di sé come soggetto. Questo è un processo basilare per la strutturazione dell'identità e dell'autocoscienza.

Il mezzo utilizzato in modo prevalente da noi esseri umani è il linguaggio verbale, che ci permette di render conto a noi ed agli altri delle nostre conoscenze, delle nostre emozioni e delle nostre immaginazioni. Autocoscienza e linguaggio rendono possibile l'appartenenza dell'uomo ad un gruppo (la società con le sue istituzioni) in cui vengono condivisi ruoli, valori e rappresentazioni. Non esisterebbe cultura senza linguaggio ed autocoscienza.

Quando ci si riferisce alla interazione uomo – animale e si parla di intelligenza dell'animale è importante distinguere due differenti situazioni: da una parte esiste il comportamento finalistico dell'uomo, ossia una successione di azioni intenzionalmente decise per raggiungere un obiettivo (che dovrebbe presupporre uno scopo più ampio) e quindi una serie di atti volontari (responsabilità), dall'altra parte c'è il comportamento finalizzato dell'animale che è la reazione a stimoli ambientali e che è diretto ad un fine, secondo un progetto pre-programmato geneticamente (istinto).

L'ibridazione fra essere umano e animali può, come abbiamo già visto, aiutare gli uni e gli altri (la pet –therapy nasce proprio da questo principio).

L'interazione uomo – animale avviene quasi esclusivamente attraverso la comunicazione corporea e i sensi. Se il padrone di un animale vorrà entrare in relazione con lui dovrà imparare i segnali comunicativi dell'animale, ma anche imparare lui stesso ad emettere segnali comunicativi non ambigui e sicuramente

significativi (a livello verbale e non verbale). Solo in questo caso la risposta dell'animale non sarà ambigua.

Un cane trasmette messaggi (segnali di calma, di stress, di paura, di ansia...) e può contribuire a quel puzzle di relazioni di rete che lo circondano e in cui a volte i 'cuccioli dell'uomo' si perdono, mostrando sintomi di disagio e di disadattamento. Ma forse l'elemento più importante è la possibilità di giocare con un cane con la sua capacità di farci ridere e sorridere. Il gioco è un momento di evasione, di distensione e di rilassamento. Attraverso il *gioco* un bambino esplora, controlla, conosce il mondo, impara a costruirsi una immagine di sé, si confronta con le regole. In particolare sono due gli effetti fondamentali che il gioco con un animale ha sullo sviluppo del bambino: la scoperta e il controllo del proprio corpo e l'esplorazione progressiva del mondo circostante. Questi aspetti diventano maggiormente rilevanti quando si tratta di bambini disabili, che spesso sono poco motivati e bloccati nell'iniziativa e nella curiosità a causa di deficit motori, fisici, intellettivi e sensoriali. Si assiste spesso da parte di questi bambini ad una rinuncia. La monotonia degli esercizi riabilitativi e didattici può essere interrotta se si utilizzano modalità ludico – ricreative, che stimolano la fantasia e sbloccano le rigidità: un animale può aiutare molto.

Bibliografia

- Bateson, G., (1990), *Verso un'ecologia della mente*. Trad.it., Milano: Adelphi.
- Bateson, G., (2004), *Mente e Natura*. Trad.it., Milano: Adelphi.
- Bowlby, J. (1999), *Attaccamento e perdita*. 1-2-3. Trad.it., Torino: Bollati Boringhieri.
- Bowlby, J. (1989), *Una base sicura: applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*. Trad.it., Milano: Raffaello Cortina.
- Bowlby, J. (2012), *Dalla psicoanalisi alla etologia*. Trad.it., Milano: Raffaello Cortina.
- Bronfenbrenner, U. (1979), *Ecologia dello sviluppo umano*. Trad.it., Bologna: il Mulino.
- Bronfenbrenner, U. (a cura di) (2010), *Rendere umani gli esseri umani. Bioecologia dello sviluppo*. Trad.it., Trento: Erickson.
- Buccino, G., Gallese, V. (2005), Il segreto dell'empatia è nei neuroni specchio. *Darwin*, 8, 36-43.
- Capra, F. (1997), *La rete della vita*. Milano: Rizzoli.
- Capra, F. (2008), *Il punto di svolta*. Milano: Feltrinelli.
- Corson, S.A., Corson, E. O., Gwynne, P.H., Arnold, L.E. (1975), Pet-facilitated psychotherapy in a hospital setting. *Current Psychiatric Therapies*, 15, 277-286.
- Corson, S.A. et al. (1977), Pet dogs as nonverbal communication links in hospital psychiatry. *Comprehensive Psychiatry*, 18, 61-72.
- Corson, S.A., O'Leary Corson, E.O. (1978), Pets as mediator of therapy. *Current Psychiatric Therapies*, 18, 195-205.
- Corson, S.A., O'Leary Corson E.O. (eds) (1980), *Ethology and nonverbal communication in mental health*. Oxford (UK): Pergamon Press.
- Del Negro, E. (1998), *Pet-therapy: un metodo naturale. Un programma di riabilitazione e rieducazione psicoaffettiva*. Milano: Franco Angeli.
- Del Negro, E. (2004), *Pet-therapy. Una proposta di intervento per disabili neuromotori e sensoriali*. Milano: Franco Angeli.
- Fromm, E. (1976), *Avere o essere*. Trad.it., Milano: Mondadori.
- Fromm, E. (1990), *Anatomia della distruttività umana*. Trad.it., Milano: Oscar Mondadori.
- Levinson, B.M. (1962), The dog as a co-therapist. *Mental Hygiene*, 46, 59-65.
- Levinson, B.M. (1964), Pets: a special technique in child psychotherapy. *Mental Hygiene*, 48, 243-248.
- Levinson, B.M. (1968) Household pets in residential school: their therapeutic potential. *Mental Hygiene*, 52, 72-76.
- Levinson, B.M. (ed.) (1969), *Pet-oriented child psychotherapy*. Springfield: Charles C. Thomas Publisher.
- Levinson, B.M. (1970), Pets, child development and mental illness. *Journal of the American Veterinary Medical Association*, 157, 1759-1766.
- Levinson, B.M. (1971), Household pets in training schools serving delinquent children. *Psychological Reports*, 28, 476-481.
- Levinson, B.M. (ed.) (1972), *Pets and Human Development*. Springfield: Charles C. Thomas Publisher.

- Lorenz, K. (1973), *E l'Uomo incontrò il Cane*. Trad.it., Milano: Adelphi.
- Lorenz, K. (1989), *L'anello di Re Salomone*. Trad.it., Milano: Adelphi.
- Marchesini, R. (1996), *Natura e pedagogia*. Roma: Theoria.
- Marchesini, R. (2005), *Fondamenti di zooantropologia*. Bologna: Perdisa.
- Montagner, H. (2001), *Il bambino, l'animale e la scuola*. Trad.it., Bologna: Perdisa.
- Rizzolati, G., Sinigaglia, C. (2006), *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Spiz, R.A. (2009), *Il primo anno di vita del bambino*. Trad.it., Firenze: Giunti.
- Tinbergen, N., Tinbergen, E.A. (1989), *Bambini autistici. Nuove speranze di cura*. Trad. it., Milano: Adelphi.
- Watzlawick, P., Helmick Beavin, J., Jackson, D. D. (1971), *Pragmatica della comunicazione umana*. Trad.it., Roma: Astrolabio.
- Winnicott, D.W. (1970), *Sviluppo affettivo e ambiente*. Trad.it., Roma: Armando.
- Winnicott, D.W. (1974), *Gioco e realtà*. Trad.it., Roma: Armando.

Sitografia

- <http://www.centroreferenzapet-therapy.it>
- <http://www.greenchimneys.org>
- <http://www.ministerosalute.it>
- <http://www.iahaio.org>
- <http://www.petpartners.org>

“INTERNATIONAL CLASSIFICATION OF FUNCTIONING, DISABILITY AND HEALTH” (ICF): ALCUNE CONSIDERAZIONI

PIER LUIGI BALDI*

Riassunto: *Vengono esaminati gli aspetti innovativi dell’ICF, strumento pubblicato dall’Organizzazione Mondiale della Sanità che tiene conto delle condizioni di salute delle persone in un’ottica biopsicosociale. Vengono inoltre rilevate alcune criticità di tale strumento, che per ora ne limitano le potenzialità sul piano scientifico e la riproducibilità dei dati ottenuti.*

Parole-chiave: *ICF, considerazioni.*

1. Premessa

L’ *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*, edito dall’Organizzazione Mondiale della Sanità (Ginevra, 2001), con la sua attenzione alle condizioni di salute (o, meglio, alle componenti della salute) e a fondamentali aspetti della vita umana ad esse collegati, come l’istruzione e il lavoro, è uno strumento particolarmente importante per chi opera nel mondo della salute fisica e psichica. È sotteso da un’ottica molto ampia, direi di tipo sistemico, ottica che considera la persona, ogni persona, nella sua integrità biopsichica e, contemporaneamente, in rapporto all’ambiente socioculturale in cui vive. Penso sia pertinente parlare di un’ottica biopsicosociale e a questo proposito faccio riferimento al celebre saggio di George L. Engel¹ (1977), pubblicato sulla rivista “Science”, considerata, come si sa, uno dei “santuari” delle pubblicazioni scientifiche contemporanee. Mi piace ricordare che su “Abilitazione e Riabilitazione” è stata pubblicata, nel primo numero del 2006, la traduzione autorizzata del succitato articolo, con i commenti di alcuni studiosi italiani.

Partendo dalla considerazione che l’approccio polarizzato dei modelli sanitario e sociale presenta spesso un’opposizione antitetica, ormai difficilmente sostenibile,

* Dipartimento di Psicologia dell’Università Cattolica di Milano.

¹ George Engel (1913-1999), psichiatra statunitense, ha iniziato la sua carriera con l’internato al Mount Sinai Hospital di New York; successivamente condusse attività di ricerca presso la Harvard Medical School e passò quindi all’Università di Rochester (New York), presso cui ebbe luogo la maggior parte della sua carriera. E’ stato uno dei principali esponenti, a livello internazionale, della medicina psicosomatica.

molti concordano sul fatto che i due modelli possono essere visti in un'ottica integrata, alla luce appunto di una prospettiva biopsicosociale, che cerchi di conciliare le varie dimensioni del processo disabilitante e della successiva riabilitazione.

Gli esempi che giustificano un approccio biopsicosociale si sprecano. Sulla sua portata innovativa è sufficiente qualche semplice riflessione: tutti noi sappiamo che è molto più problematico avere un improvviso problema di salute in una zona sottosviluppata del nostro pianeta che in una città occidentale, dotata di efficienti servizi di emergenza-urgenza; così come sappiamo che è fondamentale il modo in cui si vive e/o si è aiutati a vivere le proprie difficoltà, per cui esistono persone che con una situazione di disagio importante, come una sordità profonda, riescono a inserirsi in modo produttivo e soddisfacente nella società, superando con una certa serenità gli handicap che ne sono un corollario non piacevole, e ci sono persone che non riescono ad accettare difficoltà del linguaggio espressivo come una lieve balbuzie e che quindi riducono i contatti sociali, si chiudono in se stesse ed entrano in una condizione di vero e proprio handicap.

Per fare ancora un esempio, pensiamo alla paura dell'aereo: esistono persone che non hanno paura di volare e persone che hanno paura (ovvia considerazione). Tuttavia coloro che hanno questo tipo di timore non formano un gruppo omogeneo, perché alcuni usano l'aereo ugualmente e quindi superano la loro difficoltà, che in tal modo non si trasforma in handicap (per certe professioni, il rifiuto dell'aereo al giorno d'oggi costituisce un vero e proprio handicap); tra i rimanenti, alcuni solidarizzano con la loro paura e respingono categoricamente la prospettiva di un viaggio in aereo, altri invece non l'accettano e la vivono con angoscia: vorrebbero volare, ma non riescono a farsi forza. Per questi ultimi, il conflitto appetenza-avversione che si ingenera, classico conflitto studiato in psicologia sperimentale, può assumere contorni psicopatologici, somatizzazioni non escluse, se il viaggio in aereo è sentito come necessario per la realizzazione dei propri obiettivi.

2. ICF e ICD-10

Quello dell'ICF non è solo un linguaggio comprensibile a livello mondiale; esso rappresenta anche un'importante evoluzione rispetto al modello concettuale ICIDH (1980) dell'Organizzazione Mondiale della Sanità. Non si trovano più, infatti, i termini *disabilità* e *handicap*, i quali sono stati sostituiti da *attività* e *partecipazione sociale*.

Le parole con connotazione negativa hanno così acquisito una valenza positiva e le interazioni fra i vari fattori che costituiscono la salute o le difficoltà sono

diventate più complesse, rendendo possibile la comprensione anche di specifiche situazioni, con l’attribuzione di un peso ai fattori contestuali, sia ambientali che personali.

Con l’ICF, la valutazione di uno stato di salute non si potrà più effettuare ignorando i complessi rapporti esistenti fra corpo, mente, contesti ambientali, cultura.

Nelle classificazioni internazionali dell’OMS, le condizioni di salute in quanto tali (malattie, disordini, traumi) vengono considerate principalmente dall’ICD-10 (*International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*) (1990 – trad.it. 1992), che fornisce un modello di riferimento eziologico. Nell’ICF, invece, vengono classificate le modalità di funzionamento, associate alle condizioni di salute. ICD-10 e ICF sono pertanto complementari e gli operatori del settore sono incoraggiati ad usare entrambi gli strumenti ogniqualvolta sia possibile farlo.

Nell’ICF, “funzionamento” è il termine sopraordinato, che comprende tutte le funzioni corporee, le attività e la partecipazione; allo stesso modo, “disabilità” serve come termine sopraordinato per menomazioni, limitazioni dell’attività o restrizioni della partecipazione.

Per l’ICF, le funzioni corporee sono le funzioni fisiologiche dei vari sistemi corporei; in esse rientrano le funzioni mentali. Le menomazioni sono problemi nella funzione del corpo, intesi come una deviazione o una perdita significativa. Quanto alle funzioni del cervello, esse comprendono sia funzioni mentali globali, come la coscienza, l’energia e le pulsioni, che funzioni mentali specifiche, come la memoria, il linguaggio e il calcolo.

3. Criticità dell’ICF

A mio avviso, una persona che voglia acquisire una buona padronanza dell’ICF ha bisogno di un aiuto, deve cioè frequentare dei corsi di formazione e/o avere un tutor di riferimento.

L’ICF è una complessa tassonomia, quindi una classificazione particolarmente articolata, in cui classi più delimitate sono incluse in classi più ampie; essa richiede una precisa conoscenza di tutti i suoi snodi principali. Forse anche a causa di problemi di traduzione, chi si accosta allo strumento senza il consiglio di un esperto si trova molto probabilmente in difficoltà nella comprensione di tale tassonomia. Le difficoltà di ordine terminologico sono frequenti, così come frequenti, troppo frequenti, sono gli errori di stampa e, soprattutto, la scarsa chiarezza espositiva, per cui si dà spesso per implicito ciò che implicito non è.

Riporto solo alcuni esempi delle numerose imprecisioni: “Problema medio viene definito come metà del tempo o metà della scala di difficoltà totale” (pag. 25); “Per

poter usare questa quantificazione possa essere usata in modo uniforme, devono essere sviluppate procedure di valutazione attraverso la ricerca” (pag. 140, dove, a parte l’errata struttura frasale, si rinvia a ricerche che devono essere ancora condotte).

Non vado oltre sugli aspetti formali, perché non intendo irridere a un prodotto di indubbia validità; mi si permetta tuttavia ancora un’osservazione su una difficoltà di comprensione che si presenta a pag. 178. Qui si legge: “I Fattori Ambientali vengono codificati per i qualificatori capacità e performance nella componente Attività e Partecipazione per ciascun item”; in questo caso non solo si è giustificati a non capire che cosa sta scritto, ma ci si trova davanti a un’imprecisione (o, se vogliamo, a un’ambiguità) importante, in quanto “capacità” e “performance” inizialmente vengono definiti dall’ICF “costrutti” e non “qualificatori”.

Il concetto di “costrutto”, come altri concetti fondamentali dell’ICF, tra cui quello di centilaggio, non sono spiegati in modo esauriente.

Con il centilaggio ci troviamo di fronte ad una delle criticità sostanziali, a qualcosa di più che a un problema terminologico; riporto, per ragioni di chiarezza la definizione di rango percentile: “Rango percentile di un determinato punteggio è la percentuale di soggetti o punteggi che ottengono un punteggio uguale o inferiore al punteggio dato”. Ad esempio, se il rango percentile di un punteggio pari a 6 è 55, ciò significa che il 55% dei soggetti ha ottenuto un punteggio uguale o inferiore a 6”. Quanto sta scritto sull’edizione italiana dell’ICF è lontanissimo dal concetto statistico di rango percentile, che ho ora esposto.

Veniamo ora a quello che, a mio avviso è il punto critico centrale, su cui ho chiesto il consiglio di alcuni esperti, senza purtroppo ottenere risposte esaurienti: proprio perché uno dei presupposti dell’ICF è quello di giungere a valutazioni “oggettive” dello stato di salute, oggettività che significa riproducibilità dei risultati, devono essere indicati gli strumenti che permettono di ottenere tali valutazioni. Quindi, con quali strumenti valutare i diversi aspetti che fanno parte della complessa tassonomia dell’ICF? Ciò non è mai indicato. Ne deriva che in vari casi, ad esempio per molte funzioni psicologiche, non si sa come procedere. Tralascio altri problemi, per evitare di scivolare in questioni “tecniche”, che possono essere estranee al lettore.

Una criticità importante è costituita dal fatto che non vengono presi in considerazione le influenze dei fattori personali, a causa, come sta scritto a pag. 14, “della grande variabilità sociale e culturale ad essi associata”. A pag. 21 si precisa poi che i fattori personali “comprendono il sesso, la razza, l’età, altre condizioni di salute, la forma fisica, lo stile di vita, le abitudini, l’educazione ricevuta, ecc.”. Quindi, relativamente a questo aspetto, l’ICF è uno strumento carente.

Altra questione rilevante è come valutare, laddove è richiesto, la competenza rispetto alla performance in una determinata funzione, laddove per competenza si intende “il più alto livello di funzionamento che una persona può raggiungere in un dato ambito, in uno specifico momento” (pag.181). Si prosegue dicendo: “Per valutare questa abilità dell’individuo, sarebbe necessario utilizzare un ambiente standard...” Mi domando: considerato che uno degli obiettivi dell’ICF è la confrontabilità dei dati tra individui e ambienti anche molto lontani geograficamente fra loro, quando mai si dispone di ambienti standard, quindi esattamente uguali, per rendere comparabili le valutazioni delle svariate categorie descrittive elencate?

Infine, quanto alla valutazione degli aspetti ambientali, il testo consiglia di esaminarli non separatamente, ma in relazione a ciascuna componente; tuttavia non vengono fornite né indicazioni concrete né esempi.

Penso che la mancanza di esempi concreti di valutazione sia uno dei difetti più gravi di tutto il progetto.

In sintesi, è certo che molta strada ci separa dal disporre di una procedura, chiara e agevole, che consenta di ottenere dati oggettivi e riproducibili, finalizzati, ad esempio, alla ricerca scientifica e alla valutazione dei risultati degli interventi riabilitativi.

Bibliografia

Engel, G.L. (1977), The Need for a New Medical Model: A Challenge for Biomedicine. *Science*, 196, 4286, 129-136.

WHO (1980), *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (ICIDH)*. Geneva: WHO Library.

WHO (1990), *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD-10)*. Geneva: WHO Library. Trad.it. (1992), Milano: Masson.

WHO (2001), *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. Geneva: WHO Library. Trad. it. (2001), Trento: Erickson.

CREDIAMO AI TUOI OCCHI: COSTRUIRE L'IMPROVVISAZIONE CON UN GRUPPO DI ADOLESCENTI AFFETTI DA DISAGIO NEUROPSICHICO

FERRUCCIO DEMAESTRI*

PAOLO FILIGHERA▪

PAOLO GIUSTO□

CRISTIAN LO RE□

Riassunto. *Questo articolo tratta di un progetto d'improvvisazione musicoterapia con un gruppo di adolescenti affetti da disturbo di personalità. Il lavoro si è svolto integrando il materiale sonoro/musicale con immagini fotografiche. Gli obiettivi principali sono stati quelli di sviluppare la creatività dei ragazzi sfruttando l'improvvisazione musicale, al fine di favorire l'evoluzione delle loro capacità espressive e relazionali. Le riflessioni esposte costituiscono un approfondimento teorico dell'esperienza svolta.*

Parole-chiave: *interdisciplinarietà, creatività, improvvisazione di gruppo.*

1. Premessa

Questo contributo intende affrontare, nell'ottica di un approccio integrato multidisciplinare, il tema dell'improvvisazione sonoro-musicale e, più in generale, dell'improvvisazione clinica (Wigram, 2004) con un gruppo di ragazzi di età compresa tra i 14 ed i 16 anni, ospiti delle comunità terapeutiche del Centro "Paolo VI" di Casalnoceto. Nella primavera del 2013 è stata proposta un'esperienza d'improvvisazione ad un gruppetto composto da quattro ragazzi e ragazze omogenei per inquadramento diagnostico, con la finalità di offrire un contesto espressivo centrato sull'utilizzo del linguaggio sonoro-musicale. Il percorso si è sviluppato nell'arco di sei incontri cocondotti dal musicoterapista e da due studenti del "Corso Triennale di Musicoterapia" APIM di Genova. Successivamente il materiale musicale prodotto nei momenti d'interazione sonoro-musicale di gruppo è stato selezionato e posto in relazione ad immagini fotografiche realizzate nel corso di una precedente esperienza, svolta in ambito educativo-espressivo da un collega educatore professionale. In questo scritto esamineremo

* Musicista, musicoterapista presso il "Centro Paolo VI" di Casalnoceto, formatore e supervisore AIM.

▪ Fotografo, educatore professionale, Centro "Paolo VI" di Casalnoceto.

□ Tirocinante del "Corso triennale di Musicoterapia", APIM di Genova.

i presupposti di pensiero adottati per articolare l'intervento espressivo-artistico nelle sue fasi salienti e nelle modalità d'attuazione, partendo da queste due definizioni d'improvvisazione proposte dallo stesso Wigram:

- Intendiamo come improvvisazione musicale qualsiasi combinazione di suoni creati all'interno di una struttura definita temporalmente.
- Intendiamo per improvvisazione clinica musicoterapia l'uso dell'improvvisazione musicale in un ambiente di fiducia e sostegno creato per incontrare i bisogni del paziente.

2. L'istituzione

Il centro di riabilitazione presso il quale svolgiamo la nostra attività professionale ha incluso da ormai trent'anni l'approccio musicoterapico come opportunità educativo-riabilitativa e terapeutica all'interno dell'équipe multidisciplinare. Nel corso degli anni l'utenza trattata si è modificata ampliandosi dai disturbi di carattere cognitivo-relazionale (ritardo mentale, disturbi dello spettro autistico, gravi cerebropatie) ai disturbi di personalità dell'adolescenza (disturbi *borderline*, disturbi post-traumatici da stress, sindromi schizotipiche, ecc). Questo processo di ampliamento della casistica ha permesso di modulare le procedure d'approccio musicoterapico, orientando il lavoro quotidiano alla valorizzazione del linguaggio musicale come risorsa specifica per il trattamento degli adolescenti. L'acquisizione di competenze tecniche musicali da parte dei ragazzi, l'introduzione di percorsi educativo-musicali in collaborazione con realtà istituzionali "esterne" al centro di riabilitazione (accademie e scuole di musica), sono entrati a far parte del percorso rieducativo e terapeutico-musicale. Attualmente il servizio di musicoterapia del "Centro Paolo VI" tratta quasi esclusivamente, sia a livello individuale sia di gruppo, ragazzi di età compresa tra i 12 ed i 18 anni affetti da disturbi di personalità.

Al fine di proseguire nella presentazione del presente contributo, riteniamo opportuno accennare ad alcune modalità tipiche del funzionamento istituzionale (parliamo di una grande istituzione con una lunga storia alle spalle) inteso come contenitore di vissuti emotivi individuali e di gruppo che investono sia gli ospiti sia gli operatori, sia (senza esclusione) il personale che svolge attività collaterali al trattamento diretto degli ospiti (amministratori e personale di servizio, ad esempio). Parliamo di un sincretismo di stati emozionali talvolta molto intensi che investono inevitabilmente tutte le persone coinvolte direttamente ed indirettamente nel lavoro di attuazione del progetto terapeutico-riabilitativo. Facciamo riferimento altresì ad alcuni meccanismi caratteristici del funzionamento istituzionale che tendono a mantenere coartati, spesso

attraverso una forma di negazione o consapevolezza solo parziale, i processi di cambiamento generati dalla presa di contatto con la forza modificatrice dettata dal riconoscimento dell'emozione intesa come "azione che viene da dentro", da dentro l'ospite, da dentro l'operatore come atto potenzialmente creativo anche nei suoi aspetti d'improvvisa e a volte inaspettata irruenza. All'interno di questo sistema, due sembrano essere i fattori deputati alla valorizzazione di tali processi creativi:

- 1) l'originalità dell'individuo-paziente, mai sopita e sempre foriera di novità (se opportunamente colta);
- 2) l'assenza di un processo d'identificazione totale da parte di piccoli gruppi d'operatori oppure di singoli che non condividono appieno il processo autoprotettivo istituzionale, ponendo in costante discussione, all'interno di un'ottica creativa, elementi considerati come prevedibili e standardizzati.

Si tratterà di persone che a diversi livelli di competenza, esperienza e formazione saranno disposte a cogliere il "non visto" (Brutti, 1992), mantenendo attivi processi di pensiero all'interno di una dimensione storica in movimento che non colluda con la tendenza all'astoricità critica dell'istituzione. All'interno di questa cornice concordiamo con Correale (1991), che nella sua disamina del campo istituzionale pone in evidenza come il cambiamento anche solo di una singola regola, e/o di un elemento nell'istituzione possa generare un cambiamento graduale nell'istituzione stessa.

3. Il progetto

Per i motivi enunciati si è deciso di procedere ponendo in rapporto tre diversi aspetti. Il primo, correlato ad una finalità di carattere storico orientato a non perdere, nell'incedere cronologico, importanti esperienze di tipo espressivo-artistico-estetico svolte negli anni. La scelta di rileggere materiali iconografici raccolti ed ordinati alcuni anni fa (le fotografie che presenteremo) nell'ambito di un'esperienza espressiva musicale maturata in tempi attuali è stata fatta a priori e a tavolino con l'obiettivo di ri-valorizzare tale percorso. Abbiamo pensato di porre in interazione simbolica il punto di vista dei ragazzi di ieri con le competenze d'ascolto e produzione musicale dei ragazzi di oggi, ospiti delle comunità terapeutiche. Alcuni anni fa, infatti, un gruppo di educatori del "Centro Paolo VI" decise di farsi promotore ed organizzatore di un'inedita iniziativa all'interno della sede di lavoro. Ognuno di essi attinse alle proprie passioni personali e le utilizzò allo scopo di realizzare un lavoro che avesse come oggetto la sollecitazione della creatività, della fantasia, dell'immaginazione degli ospiti.

L'attività in questione prese il nome di Arte al Centro (giocando sull'ambivalenza di senso in virtù della quale si faceva riferimento non solo al "Centro Paolo VI", ma alla creatività come possibile centro della nostra esistenza). La partecipazione fu estesa a tutti gli ospiti della struttura "bypassando" i limiti posti dagli aspetti diagnostici. La realizzazione finale del progetto vide la sua conclusione con una mostra unitaria aperta al pubblico. "Crediamo ai tuoi occhi" si situa all'interno di questo contesto.

Il secondo motivo è correlato alla possibilità di offrire ai ragazzi, ospiti delle comunità terapeutiche, una nuova esperienza espressiva dalla quale trarre spunti per l'individuazione di possibili linee di sviluppo future.

Il terzo motivo è legato ad aspetti formativi volti all'attuazione del percorso di tirocinio previsto dal "Corso triennale di Musicoterapia" di Genova. Per questo sono stati coinvolti nell'esperienza due corsisti dotati di buone competenze musicali e di una predisposizione particolare al lavoro nel campo della relazione d'aiuto.

4. Quale improvvisazione?

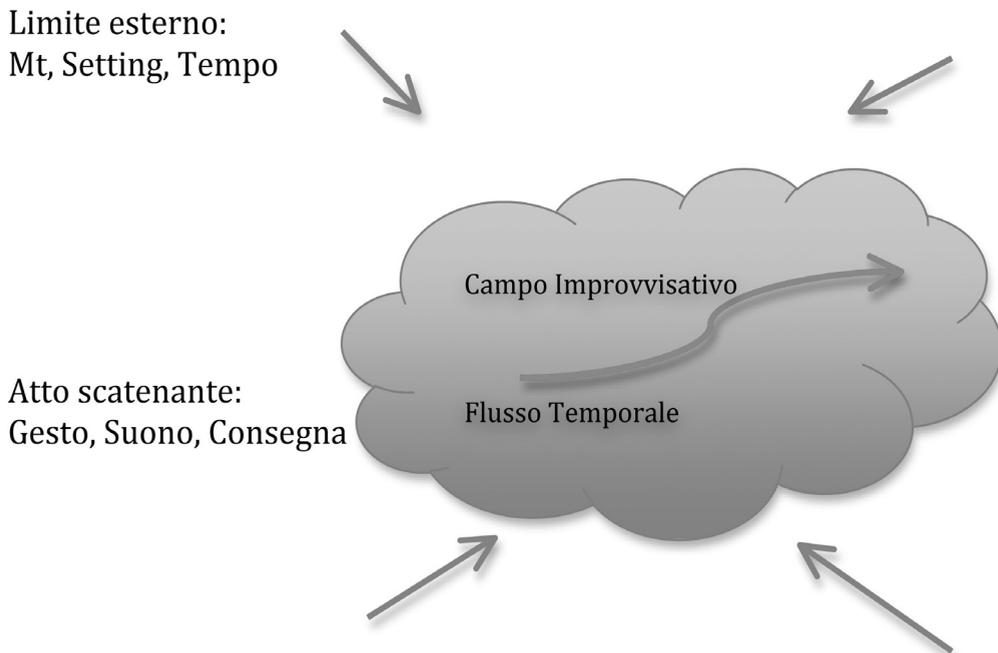
Illustriamo ora i presupposti teorici specifici che hanno mosso il nostro operare nello specifico campo del linguaggio fotografico e di quello musicale.

Sappiamo come l'utilizzo dell'immagine fotografica abbia assunto da alcuni anni un'importanza rilevante all'interno dei percorsi terapeutici proposti da strutture che si occupano di disagio psichico. Il lavoro che abbiamo svolto presso il "Paolo VI" appare interessante e ricco di stimoli potenziali, perché rappresenta visivamente un punto di vista "altro" sul mondo, in alcuni casi la rappresentazione di uno sguardo psicotico sul mondo stesso. La possibilità di porre la realtà esterna all'interno di una cornice che media l'approccio del paziente rispetto a ciò che lo circonda obbliga, in un certo senso, ad uno sguardo più selettivo e personale, uno sguardo curioso che dà priorità ad alcuni elementi ed aspetti piuttosto che ad altri. Uno sguardo che allena ad escludere dalla pratica quotidiana del mondo un approccio superficiale e stereotipato. Da qui nasce "Crediamo ai tuoi occhi": sette, otto ragazzi di età compresa dai 15 ai 17 anni hanno svolto questo lavoro per circa due mesi. L'attività è iniziata con una prima, sebbene sommaria, informazione tecnica circa l'uso di una fotocamera la cui complessità fosse sufficiente a garantire una possibilità espressiva differente da quello di una semplice compatta: ad esempio si è insegnato ad usare la fotocamera "come se fosse un pennello" per un pittore. Affermava T. Adorno che solo la padronanza della tecnica può liberare la fantasia. Successivamente i ragazzi all'interno della struttura riabilitativa così come nelle varie uscite all'esterno, hanno potuto

esercitarsi nella più totale libertà di scelta dell'oggetto da immortalare. In questa fase, l'educatore si è astenuto dall'interagire con i ragazzi al fine di evitare di influenzare, falsandoli, i contenuti stessi del lavoro. In una fase successiva, terminato il momento degli scatti, si è svolto il lavoro di gruppo, che è consistito nel visionare le foto prodotte, operando una scrematura, una selezione orientate alla riflessione e allo sviluppo di un pensiero più consapevole su ciò che è stato fotografato e come. Libertà di svolgimento e riflessione collettiva sono stati i due modi principali di operare per la realizzazione di "Crediamo ai tuoi occhi". Valore aggiuntivo ed importante è stato quello di poter esporre le stampe all'interno di una mostra.

Per quanto riguarda l'esperienza musicale, come detto in precedenza, l'intenzione è stata quella di offrire ai ragazzi elementi tecnici (anche minimi) per affrontare un percorso d'improvvisazione che tenesse in considerazione le diversità e i punti di convergenza delle identità sonoro-musicali, con la finalità principale di elaborare un commento sonoro agli scatti fotografici. Il ruolo dei tirocinanti di musicoterapia è stato quello di facilitatori, in termini propositivi, nella scelta del materiale e delle strutture musicali da sviluppare durante il processo improvvisativo; il ruolo del musicoterapista è stato quello di mediatore dei processi relazionali e di contenimento per i "movimenti" emotivi talvolta intensi che un'esperienza come l'improvvisazione musicoterapia può far emergere. Per quanto concerne la contestualizzazione teorica di quanto accaduto procediamo sintetizzando alcuni punti che riteniamo fondamentali:

- in questa sede intendiamo per improvvisazione un evento e/o una serie d'eventi (musicali ed iconici nell'ambito di un'esperienza delimitata temporalmente) creati da un atto generatore che determina l'avvio dell'improvvisazione stessa. Questo atto determina la particolare temporalità che ha luogo all'interno del campo improvvisativo, che è lo spazio preliminarmente ricavato dall'improvvisatore e che ha la funzione di contenere la sua performance, e che si sviluppa con un movimento ondulatorio, dall'interno verso l'esterno costituendosi come flusso temporale, che costituisce l'improvvisazione stessa. Il limite esterno (tempo esterno, forma, modello) preme contro l'intenzione di libertà dell'improvvisatore, creando un contrasto che in ultimo definisce il confine del campo improvvisativo stesso (cfr. schema riportato in fig 1).

Fig.1 - Schema campo improvvisativo

- per quanto riguarda la correlazione e/o strutturazione di codici espressivo-musicali ed espressivo-iconici il lavoro che stiamo illustrando costituisce solo una fase propedeutica ad un processo potenzialmente più ampio ed articolato. Tale processo fa riferimento alle possibili combinazioni di strutturazioni e/o correlazioni tra due campi o ordini che si rinviano reciprocamente come espressione e contenuto ovvero come significante e significato. All'interno di una prima accezione, il codice espressivo che si costituisce è semplicemente una *strutturazione* di un insieme di elementi (regola di un gioco di carte, o regole del contrappunto musicale, ad esempio). In altri casi il codice è la *correlazione* tra una forma d'espressione (ad esempio iconica: un film muto) già esistente ed un'altra (ad esempio sonoro-musicale: musiche di Chopin). In un'altra modalità il codice espressivo è una *correlazione strutturante* tra uno o più elementi già costituiti (nel nostro caso, la sequenza fotografica) ed altri elementi ancora informi, che vengono conformati a quelli già esistenti, seguendo determinati criteri. Il libretto del "Trovatore", che ispira Verdi per l'opera, ad esempio. In ultimo, il codice può essere una *strutturazione correlante* simultanea di due campi ancora informi, per esempio nella danza

che struttura e correla insieme e in modo omologo le figure coreutiche e la musica. Per ciò che concerne la nostra esperienza, ci siamo mossi seguendo una linea trasversale tra la *correlazione strutturante* e la *strutturazione correlante*. Gli autori di riferimento in questo caso sono stati Eco e Stefani, (1985).

- per quanto riguarda l'impostazione del lavoro, abbiamo considerato l'esperienza sonoro-musicale e quella fotografico-iconica come momenti d'incontro di gruppo all'interno dei quali far emergere le potenzialità espressive dell'individuo come insieme d'atti (gesti, suoni, immagini, gesti-suono, gesti-immagini, ecc.), da considerare in un contesto sociale e da valorizzare nell'ottica di un'organizzazione di atteggiamenti (condotte) comuni ad un gruppo. Consideriamo pertanto fondamentale intendere l'interazione tra individui (espressiva-comunicativa-relazionale) come risultato che l'individuo ha nei confronti del linguaggio/i utilizzato e nella condivisione di questo linguaggio/i con altri individui. A questo proposito, nel corso della pratica quotidiana con la casistica descritta, è fondamentale considerare la globalità esistenziale fatta di mode, immagini, musiche, atteggiamenti e stili comunicativi propri del mondo adolescenziale e del mondo adolescenziale caratteristico delle comunità terapeutiche. Al fine di raggiungere un sufficiente livello d'integrazione inter- ed intrapersonale, risulta importante organizzare gli atteggiamenti comuni al gruppo seguendo le strategie esposte in precedenza. Nel caso di adolescenti con disturbo di personalità l'ascolto/accoglienza dei bisogni, la loro lettura, integrazione ed elaborazione ha offerto importanti spunti per una riflessione più ampia, orientata a sviluppare sia in termini teorici che applicativi l'approccio musicoterapico esteso ad altri settori del vasto ambito delle artiterapie.

Bibliografia

- Adorno, T.W. (2002), *Filosofia della musica moderna*. Torino: Einaudi.
- Benenzon, R.O. (1987), *La nuova musicoterapia*. Roma: Phoenix.
- Bergonzi, S. (2013), L'Unità per adolescenti del Centro Paolo VI. Modelli terapeutici, organizzazione e strumenti. *Abilitazione e Riabilitazione*, XXII, 1, 83-102. (Reperibile anche sul sito: www.centropaolovi.org).
- Correale, A. (1991), *Il campo istituzionale*. Roma: Borla.
- Bruscia, K. (1987), *Modelli d'improvvisazione in musicoterapia*. Napoli: Ed. ISMEZ.
- Brutti, C., Scotti, M. (1984), L'osservazione. *Quaderni di psicoterapia*, n.4. Roma: Borla.
- Eco, U. (1984), *Trattato di semiotica generale*. Milano: Bompiani.
- Galimberti, U. (2008), *L'ospite inquietante*. Milano: Feltrinelli.
- Gasperoni, G., Marconi, L., Santoro, M. (2004), *La musica e gli adolescenti*. Torino: EDT
- Ghirri, L., Bizzarro, G., Barbaro, P. (a cura di) (2010), *Lezioni di fotografia*. Macerata: Ed. Quodlibet.
- Giordano, E. (1999), *Fare arteterapia*. Torino: Cosmopolis.
- Lorenzetti, L. (1989), *Dall'educazione musicale alla musicoterapia*. Padova: Zanibon.
- Marcelli, D., Braconnier, A. (2006), *Adolescenza e psicopatologia*. Milano: Masson.
- Savonardo, L. (2010), *Sociologia della musica*. Torino: UTET.
- Stefani, G. (1985), *La competenza musicale*. Bologna: CLUEB.
- Szwed, J.F. (2000), *Jazz*. Torino: EDT.
- Wigram, T. (2004), *Improvvisazione*. Napoli: Ed. ISMEZ.

Sitografia

<http://amsdottorato.cib.unibo.it/221/>

Fonti audio

Petrin, U. (2011), *A dawn will come*. Leo Records.

ESPERIENZE DI LAVORO

IL TTAP E L'EFI, STRUMENTI DI VALUTAZIONE FUNZIONALE E INTERVENTO PER ADOLESCENTI E ADULTI AUTISTICI

SILVIA MAGNONE*

Riassunto. *L'articolo si propone di descrivere il TTAP (TEACCH Transition Assessment Profile) e l'EFI (Evaluation Fonctionnelle pour l'Intervention), strumenti utilizzati per definire un progetto di transizione dall'adolescenza all'età adulta delle persone autistiche. Sono presentati alcuni casi clinici e qualche proposta d'intervento alla luce dei contributi dati da tali test.*

Parole-chiave: *adolescenza, autismo, valutazione, intervento.*

1. Premessa

Chi ha la responsabilità di educare persone con difficoltà considera il processo di valutazione una tappa fondamentale del percorso, dalla quale non si può prescindere per costruire sul profilo rilevato un programma abilitativo personalizzato.

La valutazione funzionale, infatti, per sua natura, è personalizzata e specifica, esula da definizioni generali e quindi considera la persona per come funziona in un determinato ambiente; mette in luce le aree di potenzialità e non solo i punti carenti; parte dall'esigenza di dare risposte ai bisogni; suggerisce modalità e tecniche specifiche di intervento; è dinamica, soggetta a modifiche periodiche sulla base dello sviluppo del soggetto; permette di valutare l'esito degli interventi; è uno strumento interdisciplinare.

L'assenza di specifiche valutazioni rischia invece di precludere il diritto del soggetto di ricevere un'adeguata educazione.

Le persone con disturbi dello spettro autistico presentano spesso dei profili evolutivi insoliti, assai variabili sia all'interno di una stessa area sia tra i vari ambiti; inoltre, i problemi comportamentali possono proporre importanti sfide per coloro che attuano la valutazione. È perciò essenziale un approccio integrato e interdisciplinare.

* Laureata in Scienze dell'Educazione e in Consulenza Pedagogica per la Disabilità e la Marginalità. Educatrice professionale, "Centro Paolo VI" di Casalnoceto.

I seguenti principi (Cohen, Volkmar, 2004) sono particolarmente significativi nel contesto della valutazione dei soggetti con autismo:

- è necessaria una valutazione di molteplici aree di funzionamento, data la natura pervasiva dell'autismo, tra cui le abilità attuali (per esempio, l'intelligenza e la comunicazione), la manifestazione comportamentale (collaborazione, distraibilità) e l'adeguamento funzionale (le capacità adattive che si mostrano nella vita di tutti i giorni);
- variabilità delle abilità. I profili spesso coinvolgono abilità distribuite in maniera irregolare all'interno delle diverse sfere; è, pertanto, fondamentale tracciare una prospettiva delle risorse e dei deficit, piuttosto che presentare semplicemente un risultato o generalizzare partendo da una performance isolata;
- variabilità dei contesti. La valutazione dovrebbe non soltanto rilevare i punti di forza e di debolezza del soggetto, ma anche affrontare il problema degli ambienti ottimali adatti a promuovere l'apprendimento, considerando infatti che il suo comportamento e le sue capacità prestazionali sono suscettibili di forti variazioni, in funzione delle caratteristiche del contesto;
- adeguamento funzionale. La comprensione dei risultati, relativi alle abilità specifiche valutate deve svilupparsi nell'ambito dell'adattamento del soggetto alle situazioni quotidiane e alla vita reale; di conseguenza, è essenziale attuare una valutazione dei comportamenti adattivi, in modo da privilegiare lo sviluppo dell'autonomia, che favorisce l'integrazione all'interno degli ambienti comunitari.

Ogni persona autistica dovrebbe essere valutata mediante strumenti che presentino item rispettosi dell'età cronologica, adeguati alle modalità peculiari di apprendimento, somministrati assicurando l'interesse e l'impegno della persona. Il TTAP (Mesibov et al., 2010) e l'EFI (Aceti, Villa, 2005, tratto da Willaye et al., 2000a) non sono test basati su livelli di sviluppo, come ad esempio il PEP-3 (Schopler et al., 2006) o il PEP-R (Schopler et al., 1995). L'obiettivo infatti non è quello di ottenere un profilo di sviluppo sulla base del confronto con la prestazione di persone neurotipiche, quanto piuttosto di valutare le competenze necessarie per la vita autonoma.

2. Il TTAP

Il TTAP è uno strumento di valutazione per adolescenti e adulti autistici, che mira ad evidenziare i punti di forza e gli interessi della persona. Esso è utilizzato in ambito psicoeducativo, scolastico, lavorativo per definire il piano educativo di

transizione all'età adulta del soggetto autistico ed il piano educativo di transizione in un nuovo contesto di vita.

L'obiettivo dello strumento è quello di fornire una valutazione delle abilità effettive e potenziali nelle aree che sono essenziali per il maggior grado di funzionamento autonomo sia a casa che nell'ambito comunitario; infatti le abilità indagate dal test sono utili per impostare il programma d'intervento per l'inserimento lavorativo e per lo sviluppo di abilità nei contesti di vita quotidiana (casa, scuola, centri dedicati, ecc).

Il TTAP promuove strategie per l'identificazione delle strutture visive e fisiche che favoriranno la generalizzazione e quindi l'indipendenza.

Esso è costituito da due parti: la valutazione formale e la valutazione informale.

La valutazione formale è costituita da tre scale atte alla valutazione delle capacità della persona in tre contesti differenti:

- Scala dell'Osservazione diretta, che prevede la somministrazione di prove alla persona autistica;
- Scala dell'Osservazione a casa, che consiste in un colloquio strutturato con i familiari o le persone che vivono con il soggetto, per esempio i responsabili di una comunità;
- Scala dell'Osservazione a scuola e al lavoro, caratterizzata da un'intervista agli insegnanti o ai referenti dell'inserimento professionale della persona autistica.

Ciascuna delle tre scale è suddivisa in sei aree di funzionamento:

- attitudini lavorative: gli item misurano le capacità pratiche necessarie per portare a termine vari tipi di lavoro, come ad esempio contare, misurare, assemblare, riordinare, utilizzare elettrodomestici, usare attrezzi;
- comportamenti lavorativi: gli item indicano e valutano le abilità comportamentali legate al mondo del lavoro. Si considerano per esempio le capacità di impegno autonomo in un'attività, di sapersi adattare al variare delle condizioni ambientali, di chiedere aiuto quando è necessario, di lavorare in gruppo. È un'area molto importante per poter valutare i comportamenti inappropriati, che in molti casi impediscono ai soggetti autistici l'adattamento alle situazioni lavorative;
- funzionamento indipendente: le prove indagano le abilità di cura di sé e di programmazione autonoma. Sono considerate per esempio le capacità di lavarsi, vestirsi, usare i mezzi di trasporto senza aiuto, utilizzare il denaro;
- abilità di tempo libero: l'area si riferisce alla capacità della persona di impiegare il tempo libero in attività piacevoli e socialmente accettabili. Sono valutate le abilità nell'intraprendere e mantenere attività ludiche svolte sia in collaborazione che in solitudine, la capacità di sapersi organizzare in modo soddisfacente nei periodi non impegnati in attività lavorative, oltretutto gli interessi della persona.

Esempi di attività: giocare a carte, consultare una rivista, ascoltare la musica, prendersi cura degli animali domestici;

- comunicazione funzionale: gli item valutano le capacità minime necessarie a un buon funzionamento in un ambiente lavorativo e residenziale. Sono valutate le minime abilità comunicative che servono per vivere in ambiente domestico e lavorativo, quali ad esempio la comprensione di semplici istruzioni, la risposta a comandi o divieti, la capacità di comunicare i bisogni elementari;
- comportamento interpersonale: l'area considera le abilità sociali e interpersonali più importanti per avere successo negli ambienti lavorativi e residenziali. Sono valutate le basilari abilità sociali che servono per vivere in ambiente domestico e lavorativo, quali ad esempio la capacità di avere interazioni sia con persone familiari sia con estranei, il comportamento all'interno di un gruppo, la capacità di lavorare senza arrecare disturbo agli altri.

Ogni scala valutativa è composta da 12 item per ogni area funzionale, per un totale di 216 item complessivi.

Come per il PEP-3 e il PEP-R, un compito può essere valutato in uno dei tre modi seguenti:

Riuscito: il soggetto esegue e completa il compito con successo;

Emergente: il soggetto esegue il compito solo in parte, mostrando un'iniziale comprensione di come eseguirlo;

Fallito: il soggetto non vuole o non sa eseguire il compito, anche dopo aver ricevuto ripetute dimostrazioni.

La valutazione informale, che costituisce un'importante novità del TTAP rispetto all'AAPEP (Mesibov et al., 1988), è dotata di specifiche schede di raccolta dei dati e fornisce informazioni più dettagliate inerenti alla collocazione lavorativa e residenziale.

2.1. Caso clinico

Francesca è una giovane di 20 anni. La madre ha richiesto una valutazione per capire se si potessero proporre alla figlia delle attività, poiché attualmente non frequenta un luogo lavorativo e ha completato il percorso scolastico.

Sono state valutate le capacità e le performance mediante la Scala dell'Osservazione diretta e la Scala dell'Osservazione a casa; quest'ultima è avvenuta mediante un colloquio con la madre.

Attitudini lavorative (AL)

Durante l'osservazione diretta, F. ha classificato gli oggetti e corretto gli errori di classificazione, ha abbinato i cartoncini seguendo il criterio del colore, ha riunito i fogli considerando l'ordine prestabilito, ha completato compiti in tre fasi, ha

messo in ordine alfabetico insieme di parole, ha ordinato utilizzando il criterio numerico e ha usato la tastiera del computer per scrivere. Ha svolto tali attività con un ritmo più che adeguato ed è sembrata soddisfatta di portare a termine i compiti con successo. Ha mostrato abilità “emergenti” nella classificazione di quattro diversi item, relativi per esempio all’abbinamento di oggetti a istruzioni visive, all’assemblaggio di un kit da viaggio e a seguire un elenco di istruzioni scritte utilizzando misurini e cucchiali. Relativamente alle precedenti prove, F. ha avuto bisogno di aiuti per completarle con successo; essi sono stati suggerimenti verbali, dimostrazioni e indicazioni gestuali. F. ha dimostrato la capacità di mantenere l’attenzione sui determinati stimoli per i tempi necessari a completare i compiti. Talvolta è stato possibile notare un tempo di latenza tra domanda/ richiesta ed emissione della prestazione, probabilmente perché non è avvenuta una totale comprensione di ciò che avrebbe dovuto eseguire.

A casa svolge alcune attività domestiche in autonomia: riordina gli oggetti di uso quotidiano, lava i piatti, rifà i letti, apparecchia e sparcchia la tavola. Si applica ad altri compiti con la supervisione della madre, come per esempio stirare e spazzare il pavimento. Di sua iniziativa si dedica ad attività quali ad esempio innaffiare l’orto e cucire. La giovane ha una buona coordinazione oculo-manuale ed è in grado di utilizzare le mani in modo cooperativo. La madre segnala la difficoltà di coordinare le braccia per spazzare il pavimento.

Comportamenti lavorativi (CL)

F. ha dimostrato ottima volontà di collaborare, applicandosi ai compiti con continuità, senza lasciarsi distrarre dai rumori del luogo di lavoro. Lavora in modo produttivo, utilizza la struttura del test per lavorare da sola senza supervisione, tollera bene il passaggio da un’attività all’altra. Accetta le correzioni, tollera le interruzioni e la fatica durante il test. Pur avendo buone capacità organizzative, ha occasionalmente bisogno di essere indirizzata nella gestione dei materiali e nell’usarli in modo preciso. Mostra di essere consapevole di ciò che la circonda, ad esempio guarda fuori dalla finestra, ma occasionalmente manifesta interesse verso qualche oggetto che vede nella stanza, come un mazzo di chiavi, di cui si appropria. Nella prova in cui le è stato richiesto di completare un compito quando aveva materiale insufficiente per portarlo a termine ha mostrato difficoltà nel chiedere aiuto all’operatrice; è stato necessario intervenire con un suggerimento verbale (“cosa cerchi?”), ma dopo che le è stato dato un oggetto mancante, ha capito che avrebbe dovuto chiedere gli altri e l’ha fatto dicendo anche il numero esatto di ciò che le serviva.

A casa, quando sta eseguendo un compito assegnato in precedenza, lavora in modo costante, accettando la supervisione quando necessaria. Accetta le

correzioni, che però devono esserle rivolte in modo tranquillo, poiché, se sgridata, si offende e piange. Dopo una spiegazione o una dimostrazione impara ad eseguire nuovi compiti. Pur essendo capace è capitato che chiedesse aiuto per tagliare la pizza. Mentre è concentrata su un compito, tollera di essere interrotta, ricorda le istruzioni posticipate e vi si attiene, gestisce mansioni che prevedono spostamenti. Si adatta ai cambiamenti nelle routine, per esempio in una modifica dell'orario dei pasti, ma mostra segnali di difficoltà quando alcuni mobili della casa vengono spostati.

Funzionamento indipendente (FI)

F. ha chiaramente tratto vantaggio dalla presentazione di uno schema delle attività finalizzato a renderle più chiara la sequenza dei compiti. E' stato possibile presentarle, in incontri differenti, sia una traccia scritta (la ragazza depenna l'attività una volta terminata) sia uno schema illustrato (prende la carta in cima e la mette nella busta in fondo allo schema, una volta completato il compito). Sembrerebbero essere più funzionali le istruzioni scritte e le foto rispetto ai simboli del PCS (Picture Communication Symbols), di cui probabilmente non ha esperienza, ma che potrebbe imparare ad usare. La ragazza riconosce i segnali convenzionali e consegna messaggi, riconosce il denaro, ma ha difficoltà nel calcolare importi e nell'utilizzare i soldi. Dai racconti della madre sono emerse le capacità matematiche di F., che non sono state riscontrate durante l'osservazione diretta. Va considerato che non le abbiamo richiesto questo solo compito (calcolare importi di denaro e utilizzarlo per acquistare), ma anche un altro più complesso, quest'ultimo eseguito interagendo con un'altra persona. F. è autonoma nel lavarsi le mani e ha manifestato interesse per l'apparecchio con la ventola che ha utilizzato per asciugarle. A tavola mostra alcuni comportamenti adeguati (ad es., l'alimentazione in autonomia), ma tende a mettere in bocca pezzi di cibo eccessivamente grandi. Ha mostrato interesse nell'utilizzo del distributore automatico, dove è stato necessario fornirle un aiuto per quanto riguarda la scelta delle monete, mentre ha saputo inserirle, digitare il numero per selezionare l'alimento e prelevarlo in indipendenza. La capacità di utilizzare il calendario è stata valutata come "emergente".

Si veste e si spoglia da sola, si taglia le unghie, fa il bagno, lava i denti, si occupa dell'igiene durante le mestruazioni, si depila. La madre fornisce un aiuto per asciugare i capelli. Prepara un numero limitato di piatti da sola e mostra interesse per le riviste di cucina e per le ricette ed esprime desideri su ciò che vorrebbe mangiare. Esce solo in compagnia della madre, di conseguenza non fa la spesa da sola, né utilizza i mezzi di trasporto. Dipende dall'adulto per seguire le prescrizioni mediche. Non dorme fuori casa. E' in grado di preparare autonomamente la borsa per andare in piscina.

Attività di tempo libero (ATL)

A.F. è piaciuto attaccare gli adesivi e consultare le riviste che aveva a disposizione durante la pausa. Ha mostrato interesse anche nel giocare a pallacanestro con l'operatrice ed è stata in grado di eseguire un semplice gioco con le carte. Quando l'attività con le carte diventa più complessa, pur riuscendo ad abbinarle correttamente, mostra difficoltà nel comprendere l'alternanza del turno. Durante tutti gli incontri non ha mai richiesto attività di tempo libero. Per quanto riguarda il riordino del materiale da gioco dopo l'intervallo, è stato necessario fornirle un aiuto (suggerimento verbale e indicazione gestuale) affinché comprendesse la richiesta.

A casa trascorre del tempo da sola e lo gestisce in modo adeguato, sia svolgendo attività di tipo domestico sia per esempio consultando riviste. Non è attratta dai giochi da svolgere insieme ad altre persone, nonostante le siano proposti. Non è interessata alla radio; invece guarda la televisione, tuttavia quest'ultima, più che costituire un vero e proprio interesse, fa parte delle routine di vita quotidiana). Le piacciono le mollette e "colleziona" questi oggetti, che pone in un apposito contenitore. Ama andare sull'altalena. Partecipa a qualche evento di pubblico intrattenimento (es. sagre di paese) insieme alla madre.

Comunicazione funzionale (CF)

La ragazza comprende istruzioni verbali e gestuali, eseguendo adeguatamente azioni composte da due o tre passaggi; segue inoltre istruzioni scritte, caratterizzate dallo svolgimento di un'azione. La comunicazione spontanea è stata sporadica durante il test, ma non sono mancate situazioni in cui ha posto una domanda o ha fatto un commento. F. risponde brevemente (sì/no) a domande sul suo stato attuale e fornisce qualche informazione personale in caso di emergenza. Nonostante non sia stata in grado di prendere nota dei messaggi telefonici, è parsa interessata ad utilizzare il telefono. Durante tutti gli incontri la ragazza non ha mai comunicato un suo desiderio o bisogno. Quando appare particolarmente contenta e soddisfatta mostra un atteggiamento positivo in modo un po' inappropriato dondolando e agitando in avanti le braccia.

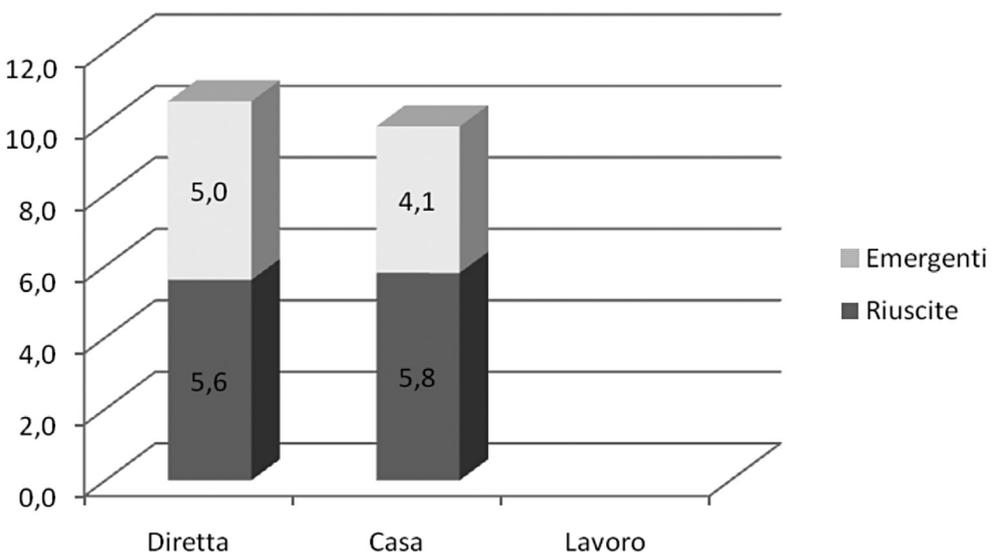
La madre sottolinea che la figlia ha un'alta tolleranza al dolore, perciò ha difficoltà a comprendere eventuali malesseri e a ottenere informazioni al riguardo. In genere, quando F. ha bisogno di qualcosa, prende ciò che le serve senza comunicarne la necessità, ad eccezione di quando cerca dei fazzoletti di carta, che usa in esagerate quantità. Comprende dei concetti usati nella conversazione quotidiana (es. nomi di persone e cose, luoghi, azioni, sequenze), rifiuta a parole quando le si propone un'attività indesiderata. La madre segnala che, quando si incontrano persone durante un'uscita, deve ricordare alla figlia di ricambiare il saluto ricevuto.

Comportamento interpersonale (CI)

F. risponde in modo appropriato quando si sente chiamata per nome, guardando l'esaminatrice, della cui presenza mostra consapevolezza, notandone i movimenti e i gesti. Alcuni particolari del saluto sono insoliti e reagisce al contatto fisico in maniera leggermente inappropriata (la stretta di mano è "molle"). Occasionalmente mostra abitudini lavorative che potrebbero disturbare leggermente gli altri (dondolare, alzarsi per riorganizzare degli oggetti disposti nella stanza, usare i materiali in maniera poco silenziosa). Non mostra comportamenti aggressivi o distruttivi o comportamenti sessuali inadeguati. Nella prova di intrattenere una conversazione risponde brevemente alle domande relative all'argomento da lei scelto (programmi tv), specificando i titoli delle trasmissioni principalmente di suo interesse. E' stata in grado di seguire le istruzioni visive per correggere i comportamenti.

Mostra comportamenti positivi verso le persone familiari, è capace di distinguere le persone conosciute dagli estranei e ciò è stato verificato dalla madre, dopo che questa le aveva spiegato di non aprire la porta agli sconosciuti, compito bene eseguito. Non attua comportamenti aggressivi nei confronti delle persone, ma talvolta distrugge oggetti (es. fogli, ombrello). Nelle situazioni sociali non sembra interessata ad avviare interazioni con gli altri. Quando svolge un'attività individuale non disturba eventuali persone vicino ed è in grado di condividere i materiali.

Tab. 1 – Profilo della media delle scale



Riepilogo e programmazione:

- 1) I principali punti di forza della ragazza sono la collaborazione, la motivazione intrinseca nello svolgimento delle attività e la capacità di apprendere ad eseguire nuovi compiti. F. presenta capacità di classificazione, appaiamento, utilizzo dei materiali secondo un ordine o un criterio prestabiliti, fascicolazione. Di conseguenza, potrebbe svolgere delle attività di tipo pre-professionale, anche all'interno di un piccolo gruppo di lavoro, se sono presentate in modo visivamente comprensibile, con un sistema di lavoro ben organizzato, che preveda la sequenza da sinistra verso destra. Ha le capacità per apprendere dove riporre i materiali una volta terminati i compiti e potrebbero essere utili dei supporti visivi posti nell'ambiente. Potrebbero essere proposte nuove attività quali ad esempio usare la fotocopiatrice, plastificare, sminuzzare documenti, inerenti all'area dei "lavori d'ufficio". Per quanto riguarda lo svolgimento di un compito nuovo la ragazza potrebbe eseguirlo dopo una dimostrazione (guarda ed esegue), oppure in seguito a istruzioni verbali e/o scritte, a seconda della specifica attività. L'adulto, nel fornirle le istruzioni, dovrebbe però considerare che la ragazza ha una comprensione letterale di ciò che le è richiesto.
- 2) Sarebbe utile presentare alla giovane uno schema delle attività nei vari ambienti di vita (Hodgdon, 2004). Nel caso si dedicasse ad attività di tipo occupazionale, andrebbe inserita un'immagine o una scritta relativa alla pausa, durante la quale si interessasse a qualcosa per lei piacevole, data la sua difficoltà a richiedere attività di tempo libero. La complicazione è relativa al domandare la pausa, mentre sono piuttosto vari gli interessi e la capacità di impegnarsi in attività solitarie. F. accetta i cambiamenti nelle routine della vita quotidiana, ma sono necessarie molte spiegazioni verbali per anticiparli; lo schema della giornata permetterebbe una comprensione più immediata di ciò che dovrebbe fare. Negli schemi andrebbero evidenziati il giorno ed eventuali orari, per così renderla più abile in abilità integranti quali l'uso del calendario e dell'orologio.
- 3) Le sue capacità di assemblaggio e confezionamento valutate "emergenti" suggeriscono la possibilità di apportare cambiamenti nella struttura di insegnamento per promuovere l'autonomia e il consolidamento dell'abilità (per esempio in una prima fase diminuendo il numero dei prodotti).
- 4) La capacità non del tutto acquisita di seguire un elenco di istruzioni scritte o fotografiche per completare un compito indica l'eventualità di

proporle delle attività che prevedono l'uso di schemi visivi, in modo che l'utilizzo regolare di questa strategia visiva possa migliorarne la comprensione e l'indipendenza esecutiva. Per esempio, potrebbe cercare in uno scaffale gli alimenti descritti in una lista visiva per collaborare nella realizzazione di una ricetta. Sarà poi oggetto di osservazione da parte del caregiver attuare una graduale attenuazione degli aiuti (Caretto et al., 2012). L'obiettivo di diventare più abile a cucinare da sola risponde sia a quello che è interessante per la ragazza sia a ciò che in parte sta già facendo a casa. Si tratta di fornirle uno schema visivo (i vari passaggi sono caratterizzati da foto, brevi istruzioni scritte e caselle da barrare una volta completato lo step).

- 5) Sembra che la ragazza possa gradatamente apprendere a chiedere aiuto quando le manca un oggetto per completare un compito (ad esempio, ha il foglio, ma non la penna per scrivere). Ciò potrebbe essere un primo passo per poi insegnarle ad esprimere e comunicare altri bisogni, di tipo personale e i desideri.
- 6) Altri tentativi andrebbero fatti per comprendere gli eventuali miglioramenti nelle capacità di calcolare importi di denaro e di utilizzo dei soldi, anche all'interno di ambienti sociali differenti.
- 7) Potrebbero essere proposte attività ludiche sia di tipo motorio (gioco a freccette, giochi con la palla) che da svolgersi al tavolo (memory, carte, tombola) in modo che venga acquisita la capacità di comprendere l'alternanza del turno, oltreché il rispetto delle regole. Sarebbe opportuno che la giovane svolgesse tali attività con dei coetanei.
- 8) F. è abituata ad andare in piscina con la madre. Riteniamo importante che possa svolgere attività motoria più frequentemente. Da indagare gli interessi/desideri della ragazza a riguardo, i luoghi proponibili e le persone con cui condividere tali impegni.
- 9) La ragazza spontaneamente ha iniziato a cucire. Di conseguenza, potrebbe piacerle un'attività di cucito strutturata, o eventualmente ricamare, con l'aiuto di schemi visivi da seguire (anche sui tessuti).
- 10) Di sua iniziativa ha innaffiato con la canna le piante del giardino di casa; potrebbero essere proposte delle attività da svolgere in una serra, per esempio invasare, seminare e interrare, per verificare gli interessi e le capacità relative al giardinaggio.
- 11) Sembra che alla ragazza piaccia scrivere al computer; potrebbe svolgere delle piccole mansioni, quali ad esempio copiare, eseguire l'immissione di dati.

- 12) Sarebbe utile proporre foto, disegni, schede relativi agli stati emotivi e a ciò che pensano le persone nelle varie situazioni della vita quotidiana, eventualmente costruendo delle storie sociali.
- 13) La ragazza riconosce i segnali convenzionali (stop, passaggio pedonale, non attraversare), ma finora non è mai uscita da sola. Potrebbe essere iniziato un lavoro personalizzato di autonomia esterna.
- 14) In generale, è importante che F. viva delle esperienze gratificanti al di fuori dell'ambiente domestico, in modo che possa avvenire la generalizzazione degli apprendimenti e che trascorra momenti piacevoli insieme ad altre persone in ambienti diversi da quelli solitamente frequentati.

Al termine del percorso di assessment, va condotto il bilancio ecologico di vita (AIRIM, 2010). Devono essere indagati i desideri e le aspettative della persona e della sua famiglia e le abilità del soggetto non attualizzate oggi dall'ambiente; devono inoltre essere identificati i bisogni della persona e in particolare quello più rilevante.

È altresì fondamentale individuare i sostegni, ossia risorse e strategie orientati a promuovere lo sviluppo, l'istruzione, gli interessi ed il benessere della persona, migliorandone il funzionamento (Thompson et al., 2004).

2.2. Caso clinico

Alberto è un giovane di 22 anni.

Sono state valutate le capacità e le performance di Alberto mediante la Scala dell'Osservazione diretta, la Scala dell'Osservazione a casa, che è avvenuta mediante un colloquio con la madre e la Scala dell'Osservazione a scuola, attraverso l'intervista all'insegnante.

Attitudini lavorative

Durante l'osservazione diretta, Alberto ha svolto le attività proposte con estrema precisione, con un ritmo piuttosto lento, ma è sembrato soddisfatto di portare a termine i compiti con successo. Ha mostrato abilità "emergenti" nella classificazione di tre diversi item, relativi all'abbinamento di oggetti a istruzioni visive, all'assemblaggio di un kit da viaggio, a ordinare utilizzando il criterio numerico. Il ragazzo ricerca spesso il contatto oculare con l'operatrice per ottenere conferma che quanto sta facendo sia corretto ed appropriato. Per quanto concerne la prova di utilizzare la tastiera per scrivere, essa è risultata fallita per l'eccessivo tempo impiegato dal ragazzo per scrivere quanto richiesto, oltreché per una leggera difficoltà nella comprensione del compito.

A casa svolge con successo alcune attività domestiche: riordina gli oggetti di uso quotidiano, rifà il letto, apparecchia la tavola, mette a posto le stoviglie,

usa semplici attrezzi. In generale è necessario l'intervento da parte della madre, soprattutto nella fase di avvio dell'attività, poiché A. esegue prevalentemente su richiesta dell'altro e ha difficoltà ad organizzare in autonomia le attività da svolgere. Alcune mansioni non gli sono richieste, ad esempio usare la lavatrice e gli altri elettrodomestici; la madre segnala che il ragazzo non usa l'aspirapolvere perché è infastidito dal rumore.

A scuola classifica gli oggetti, usa semplici utensili, solleva e sposta il materiale, riordina. Ha qualche capacità a discriminare in base alla misura, ad impacchettare oggetti. Alcune attività non sono state verificate, quali ad esempio seguire uno schema visivo per assemblare, archiviare usando simboli evidenziati, seguire un elenco scritto, costituito da scritte o foto, per recuperare oggetti. Dall'intervista all'insegnante emerge che le proposte fatte al ragazzo sono prevalentemente di tipo creativo ed artistico, quali ad esempio utilizzare la carta per creare dei cestini o petali di fiori; in generale nell'ambiente scolastico non si privilegia la strutturazione delle attività.

Comportamenti lavorativi

A. ha dimostrato ottima volontà di collaborare, applicandosi ai compiti con continuità, senza lasciarsi distrarre dai rumori del luogo di lavoro. Utilizza la struttura del test per lavorare da solo senza supervisione, lavora con precisione e in modo sistematico, tollera bene il passaggio da un'attività all'altra. Accetta le correzioni e tollera le interruzioni. La capacità di lavorare in modo produttivo è stata valutata come "emergente", per via del tempo eccessivo che il ragazzo impiega per portare a termine il compito assegnato. Mostra di essere consapevole di ciò che lo circonda, ma è molto concentrato su quello che sta svolgendo. Nella prova in cui gli è stato richiesto di completare un compito quando aveva materiale insufficiente per portarlo a termine, si è sentito un po' spaesato, poi con dei prompt ha capito che avrebbe dovuto chiedere.

A casa, quando sta eseguendo un compito assegnato in precedenza, lavora in modo costante, accettando la supervisione quando occorrente; gestisce compiti che prevedono spostamenti, lavora vicino agli altri e non si lascia distrarre da materiali motivanti. Non è in grado di chiedere aiuto quando necessario. Si adatta ai cambiamenti della routine con qualche difficoltà e mostra capacità "emergenti" nell'esecuzione di compiti nuovi.

In ambito scolastico porta a termine i compiti in modo corretto, controllando l'ansia e comportandosi in modo adeguato nelle transizioni tra un'attività e l'altra. Lavora vicino agli altri e riconosce le figure autorevoli, si adatta ai cambiamenti della routine, che sembra essere poco presente in quest'ambiente. Ha evidenti difficoltà ad organizzare i materiali di lavoro e a passare ad un altro

compito quando il precedente è terminato. La capacità di lavorare in modo e con un ritmo costante è “emergente”; il giovane è estremamente preciso, ma anche molto lento.

Funzionamento indipendente

Sono stati necessari vari suggerimenti verbali e gestuali affinché A. comprendesse lo schema delle attività, costituito da simboli e foto, finalizzato a rendere più chiara la sequenza dei compiti. Il ragazzo riconosce i segnali convenzionali (stop, uomini, passaggio pedonale, non attraversare, donne) attraverso le parole scritte. Ha delle capacità “emergenti” nell’usare il distributore automatico e nel consegnare messaggi. Non è in grado di riconoscere il denaro, di leggere l’ora e di utilizzare il calendario.

A casa usa il gabinetto, ma non chiude la porta del bagno. Si veste, si spoglia, si lava con l’aiuto dell’adulto. Non cucina, ma è in grado di scaldarsi il latte. In generale mostra buone maniere a tavola. Esce esclusivamente in compagnia dei familiari, di conseguenza non fa la spesa da solo, né utilizza i mezzi di trasporto. Dipende dall’adulto per seguire le prescrizioni mediche. Collabora nel preparare la borsa per andare in piscina.

Anche in ambito scolastico mostra buone maniere a tavola e, a tal proposito, il docente segnala che A. mangia molto. Tiene gli effetti personali in spazi adeguati, consegna messaggi spostandosi da solo. Non legge l’ora, né comprende e segue i cartelli segnaletici. Non usa l’agenda giornaliera, perché non prevista.

Attività di tempo libero

Il ragazzo ha mostrato interesse nel giocare a pallacanestro e con le freccette con l’operatrice ed è stato in grado di eseguire un semplice gioco con le carte. Non è riuscito ad impegnarsi in attività solitarie, pur avendo a disposizione del materiale (riviste, giornalino, adesivi, carte ecc.), ha aspettato l’intervento dell’educatrice per proseguire. Durante gli incontri non ha mai richiesto una pausa. Per quanto riguarda il riordino del materiale di gioco dopo l’intervallo, è stato necessario fornirgli alcuni aiuti (indicazione gestuale e suggerimento verbale) affinché comprendesse il compito.

A casa si dedica ad attività all’aperto in modo costante (nuoto, passeggiate), ma ha notevoli difficoltà ad organizzare e occupare il proprio tempo. Ha qualche capacità a partecipare a giochi di società o da tavolo, mostra un po’ di interesse nell’ascoltare la musica e nel vedere la televisione, ma in generale manca di iniziative spontanee nell’impegnarsi in attività. Non trae piacere dal prendersi cura dell’animale domestico, un cane, anzi appare abbastanza infastidito dalla sua presenza.

A scuola partecipa agli avvenimenti di gruppo ed in parte a giochi di società, ma

anche in quest'ambiente non organizza il proprio tempo libero. Alcune attività o non sono previste o non sono proposte: partecipare ad attività individuali, curare le piante, fare giochi strutturati, fare regolare attività fisica, seguire istruzioni di gioco mediante schemi visivi. Usa il distributore automatico con l'ausilio della chiave, anziché le monete.

Comunicazione funzionale

Il ragazzo comprende i divieti e mostra di possedere abilità "emergenti" nella comprensione di semplici istruzioni verbali e gestuali, poiché esegue adeguatamente azioni composte da un passaggio, talvolta cercando conferme guardando l'operatrice. Risponde parzialmente a domande sul suo stato attuale e tende a dire "sì". Non è stato in grado di seguire istruzioni scritte e non ha mai comunicato un bisogno o un desiderio. Ha fornito qualche informazione su se stesso in caso di emergenza (nome, cognome, via, numero civico, paese).

La madre riferisce che A. non comunica i propri bisogni primari, né intraprende una conversazione spontanea. Risponde parzialmente a domande sul suo stato attuale e rifiuta a gesti o a parole, ma ciò avviene molto raramente. La capacità di comprendere alcuni concetti (cause, sequenze, concetti temporali...) è limitata. Non usa il telefono né legge segnali convenzionali.

Nella Scala dell'Osservazione a scuola si evidenziano maggiori competenze comunicative. Il ragazzo esegue semplici istruzioni, rispetta i divieti, risponde a gesti comuni. Non comunica i bisogni primari né le sue necessità nel corso delle attività. A volte interrompe ciò che sta facendo quando gli si dice di smettere.

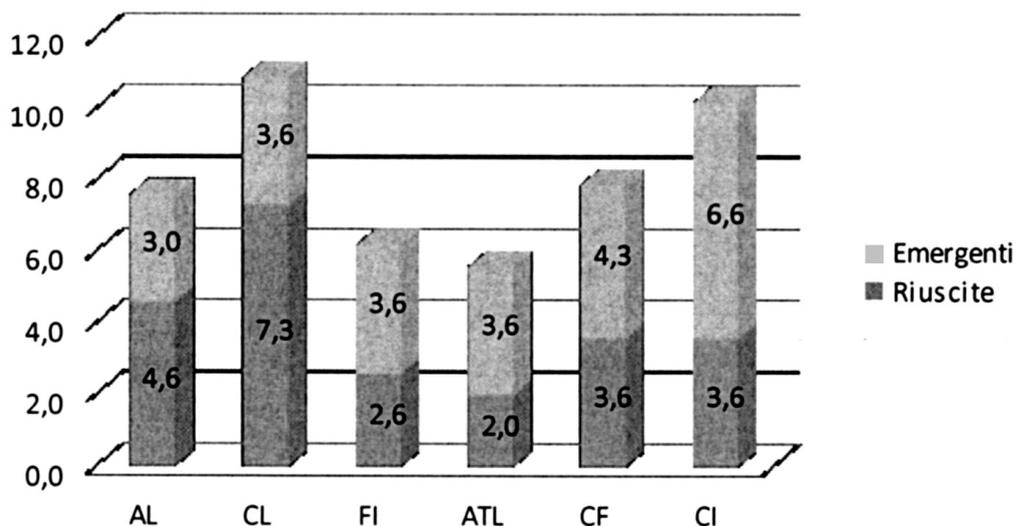
Comportamento interpersonale

Il ragazzo risponde in modo appropriato quando si sente chiamato per nome, guardando l'esaminatrice; mostra consapevolezza della presenza delle persone presenti, notandone i movimenti e i gesti, sorride spesso, ma talvolta in modo eccessivo, soprattutto se è un po' ansioso. Non mostra comportamenti aggressivi o distruttivi o comportamenti sessuali inadeguati. Durante le attività talvolta parla da solo.

La madre riferisce che A. non attua comportamenti aggressivi nei confronti delle persone, ma può capitare che manifesti comportamenti fastidiosi, come ad esempio toccare l'ombelico degli altri, soprattutto di una particolare ragazza. Controlla la rabbia ed esprime l'insoddisfazione in modo costruttivo. Pare scarsamente reattivo nei confronti delle persone presenti nell'ambiente. Talvolta distrugge qualche oggetto, ad esempio taglia parti dei propri indumenti. Non sempre condivide cibo o oggetti.

Anche a scuola esprime l'insoddisfazione in modo costruttivo. Inoltre reagisce alla presenza degli altri e condivide cibo o oggetti. Mostra qualche comportamento inadeguato come ridere a voce forte e distruggere qualche oggetto.

Tab. 2 – Profilo della media delle abilità



Alcune proposte d'intervento:

- 1) A. attualmente necessita, in ogni contesto preso in considerazione, della figura dell'adulto per eseguire delle attività; manca di spontaneità e, anche per piccole cose, ricerca conferme con sguardi. Per accrescere il funzionamento indipendente riteniamo importante diminuire l'intervento e gli aiuti forniti e pensare a strategie alternative, quali l'uso di schemi visivi e un'attenuazione graduale dei prompt. Inoltre per potenziare le capacità organizzative, dovrebbe apprendere ad eseguire una serie di compiti, inizialmente due, in autonomia, riuscendo a passare da un'attività all'altra, senza dipendere completamente dall'adulto. L'utilizzo regolare degli schemi visivi potrebbe migliorare la comprensione dei compiti e l'indipendenza esecutiva.
- 2) I suoi principali punti di forza sono la collaborazione, la precisione esecutiva. Egli presenta capacità di classificazione, appaiamento, utilizzo dei materiali secondo un ordine o un criterio prestabiliti, fascicolazione. Di conseguenza, potrebbe svolgere in indipendenza delle attività di tipo pre-professionale se sono presentate con un sistema di lavoro ben organizzato.
- 3) Come emerso dai vari ambienti presi in considerazione, il ragazzo ha difficoltà ad organizzare il proprio tempo libero, certamente più prolungato

nel contesto domestico. Si potrebbe pensare ad attività gradite che A. sappia svolgere in autonomia, da proporre dapprima in una situazione di osservazione diretta, poi a casa.

3. L'EFI

L'EFI è uno strumento che presenta dei criteri valutativi simili a quelli del TTAP, poiché considera le abilità presenti e le competenze “emergenti”, necessarie per essere autonomi e semiautonomi negli ambienti di vita. Essendo composto da item più semplici risulta più adatto per essere somministrato a persone con Autismo e con Disabilità Intellettive ed Evolutive gravi, poiché possiede maggior capacità discriminante.

Esso fornisce utili informazioni per la programmazione dell'intervento educativo all'interno delle seguenti aree funzionali: Comunicazione ricettiva, Comunicazione espressiva, Lavoro alla scrivania, Autonomie domestiche, Autonomie personali, Tempo libero.

I 49 item identificati nel test possono essere somministrati sia in un contesto di osservazione diretta sia nell'ambiente in cui il soggetto vive; l'ordine di presentazione può variare a seconda delle peculiarità della persona e della situazione.

3.1. Esempi di item

COMUNICAZIONE RICETTIVA

Item 4: Consegnare un oggetto su richiesta

Materiale

5 oggetti di uso quotidiano in duplice esemplare: cucchiaino, bicchiere, bottiglietta di plastica, appendiabiti, piatto. 5 cestini di plastica piccoli.

Somministrazione

Consegna verbale, una per ciascun oggetto, del tipo: “Dammi il bicchiere” (tendere una mano). Aver cura, dopo ogni richiesta, di riporre l'oggetto sul tavolo in modo che vi siano sempre i 5 oggetti in vista.

Siglatura

Presente: il soggetto consegna i 5 oggetti correttamente.

Emergente: il soggetto consegna da 1 a 4 oggetti correttamente.

Fallito: il soggetto non consegna alcun oggetto o non ne consegna nessuno correttamente.

COMUNICAZIONE ESPRESSIVA

Item 11: Mostrare quello che desidera toccando o prendendo l'oggetto

Materiale

3 cose (alimenti, bibite, oggetti o altro) che il soggetto potrebbe desiderare: ad esempio un bicchiere di aranciata, una brioche, una palla.

Somministrazione

Una consegna verbale, ad esempio “Cosa vuoi?”, oppure “Prendi quello che ti piace di più”, o “Prendi quello che vuoi”.

Siglatura

Presente: il soggetto tocca o prende uno dei tre oggetti.

Emergente: il soggetto dirige il suo gesto verso uno degli oggetti ma non lo tocca o non lo prende.

Fallito: il soggetto non tocca alcun oggetto oppure li prende tutti.

LAVORO ALLA SCRIVANIA

Item 19: Mettere dei biglietti nelle buste

Materiale

6 biglietti rettangolari di cartoncino (tipo quelli per gli auguri), 6 buste rettangolari commerciali (per foglio A4 piegato in 3) con linguetta di protezione sulla striscia autoadesiva, 3 cestini di plastica da scrivania.

Somministrazione

Disporre le buste e i biglietti nei due cestini. Fare una dimostrazione dell'attività da svolgere: aprire la busta, inserire il biglietto, staccare la linguetta e sigillare la busta. Mettere la busta nel cestino vuoto.

Siglatura

Presente: il soggetto inserisce i 5 biglietti nelle buste e le sigilla correttamente.

Emergente: il soggetto inserisce da 1 a 4 biglietti nelle buste e le sigilla correttamente oppure ha bisogno di essere aiutato per portare a termine il lavoro.

Fallito: il soggetto non realizza alcuna sequenza dell'attività, nemmeno con aiuto.

LAVORO DOMESTICO

Item 29: Mettere delle bottiglie in un portabottiglie

Materiale

6 bottiglie di plastica vuote da ½ litro, 1 portabottiglie a 6 scomparti, 1 cestino di plastica da scrivania.

Somministrazione

Chiedere al soggetto di mettere le 6 bottiglie nel portabottiglie.

Siglatura

Presente: il soggetto mette le 6 bottiglie nel portabottiglie in modo autonomo.

Emergente: il soggetto mette da 1 a 5 bottiglie nel portabottiglie in modo autonomo.

Fallito: il soggetto non mette alcuna bottiglia nel portabottiglie.

AUTONOMIA PERSONALE

Item 39: Versarsi da bere

Analisi del compito

1. Svitare il tappo con una mano e tenere la bottiglia con l'altra mano
2. Posare il tappo sul tavolo
3. Versare la bibita nel bicchiere
4. Prendere il tappo e riavvitarlo sulla bottiglia

Materiale

Bottiglia di plastica contenente una bevanda (acqua, aranciata, succo) con tappo a vite, bicchiere di plastica; una sequenza di immagini o di istruzioni scritte che illustra l'analisi del compito.

Somministrazione

Posare la bottiglia e il bicchiere davanti al soggetto. Invitarlo a servirsi. Si può eventualmente lasciare a disposizione del soggetto una sequenza di immagini che illustra l'analisi del compito.

Siglatura

Presente: il soggetto si serve da bere da solo senza rovesciare la bibita, anche facendo riferimento all'analisi del compito.

Emergente: il soggetto si serve da bere ma rovescia un po' di liquido fuori dal bicchiere, oppure effettua una o alcune tappe dell'attività ma senza completarla, anche facendo riferimento all'analisi del compito.

Fallito: il soggetto non effettua alcuna tappa dell'analisi del compito.

ATTIVITÀ DEL TEMPO LIBERO

Item 49: Partecipare al gioco "Forza 4"

Materiale

Gioco del tipo "Forza 4", un cestino di plastica da scrivania.

Somministrazione

Mettere davanti al soggetto la struttura del gioco e il cestino di plastica con 10 pedine. Indicare al soggetto di inserire le pedine nella fessura superiore. Se necessario fare una dimostrazione.

Siglatura

Presente: il soggetto inserisce le 10 pedine in modo autonomo (non è necessario che rispetti criteri particolari, ad esempio l'ordine dei colori).

Emergente: il soggetto inserisce almeno una pedina in modo autonomo o le inserisce tutte e 10 dopo la dimostrazione.

Fallito: il soggetto non inserisce alcuna pedina nemmeno dopo la dimostrazione.

È importante sottolineare l'importanza degli item siglati con *Emergente* in quanto, come ogni strumento di valutazione proprio dell'approccio TEACCH, possono costituire la base di un programma di apprendimento.

Alcuni item siglati con *Emergente* possono prevedere che il soggetto usi, per superare con successo l'attività proposta, un ausilio, uno schema, un suggerimento o una facilitazione.

A seconda della persona, del contesto e del progetto educativo riguardante il soggetto stesso si può decidere se promuovere l'autonomia esecutiva nell'attività presentata, quindi l'utilizzo di vari supporti, oppure prediligere un training di apprendimento, con l'obiettivo di pervenire ad un più ampio livello di autonomia.

3.2. Caso clinico

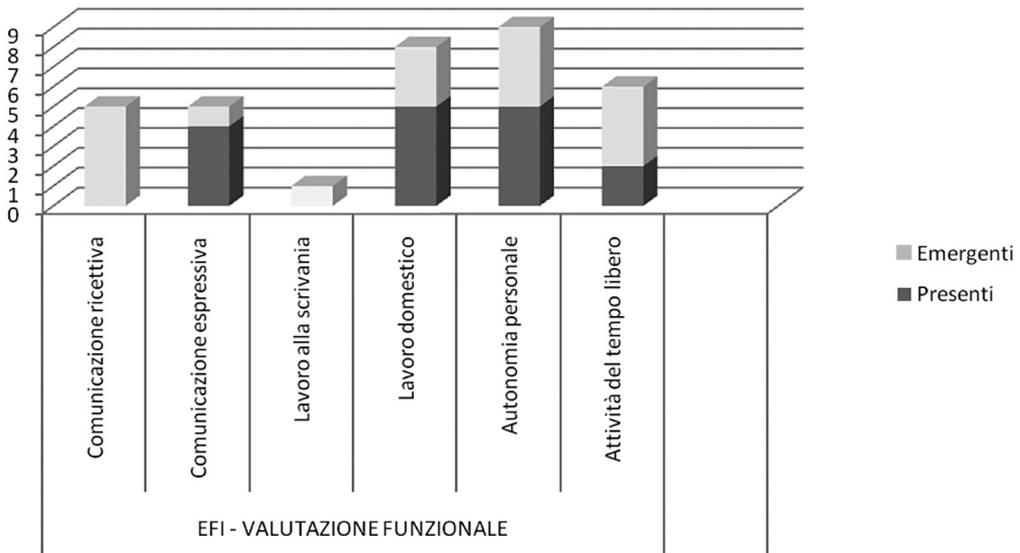
Marco è un ragazzo di 17 anni.

Le sei aree funzionali valutate in un contesto di osservazione diretta e le relative competenze di M. così come sono emerse sono le seguenti:

- comunicazione ricettiva. È questa l'area in cui ci sono maggiori capacità emergenti. Il ragazzo possiede alcune nozioni o sequenze per portare a termine il compito, ma non è in grado di eseguire in autonomia e con successo attività come consegnare un oggetto identico a quello mostrato e su richiesta. Mostra qualche abilità nel riconoscere disegni o foto raffiguranti azioni quotidiane e stati emotivi;
- comunicazione espressiva. M. è in grado di esprimere una semplice richiesta sia verbalmente sia porgendo una foto, un disegno, un involucro di un alimento gradito. Dinnanzi ad registratore da far funzionare o ad un contenitore difficile da aprire non coinvolge l'esaminatrice per esempio prendendole la mano o facendo un gesto con funzione comunicativa per esprimere una richiesta;
- lavoro alla scrivania. In quest'area il ragazzo manifesta evidenti difficoltà ad organizzare ed eseguire i compiti proposti. Ha qualche capacità ad aprire buste con un tagliacarte, ma in generale non conosce l'uso di alcuni materiali da lavoro (es. macchina per fare i buchi, timbro) e non ha ancora acquisito le abilità per portare a termine compiti suddivisi in fasi;
- lavoro domestico. Il ragazzo ha competenze per svolgere semplici mansioni, come per esempio mettere delle bottiglie in un contenitore

- specifico, mettere in un sacchetto dei prodotti del supermercato, cancellare una lavagna cancellabile. Non ha tutte le competenze per portare a termine in modo autonomo e soddisfacente alcune attività, quali ad esempio classificare calze e tovaglioli, utilizzare paletta e scopino;
- autonomia personale. M. necessita di notevoli aiuti per togliersi una giacca allacciata e per pulirsi dopo aver usato la toilette; mostra di avere qualche capacità per lavarsi le mani. Resta seduto per un periodo di tempo di almeno trenta minuti durante lo svolgimento delle attività, ma talvolta è necessario fornirgli una pausa;
 - attività del tempo libero. Il ragazzo ha qualche capacità per realizzare una tombola con delle immagini, per partecipare al gioco di destrezza “Jenga” e per dipingere un disegno con l’aiuto di una sagoma forata. Ha buone abilità nel gioco di tiro al bersaglio.

Tab. 3 – Profilo dei punteggi EFI



Condizioni che hanno facilitato la realizzazione delle attività

Durante la valutazione, alla quale ha partecipato anche un'educatrice che ben conosce il soggetto, è stato necessario fornire alcuni aiuti affinché M. portasse a termine con successo le attività. In alcuni casi sono stati minimi, prevalentemente dimostrazioni, prompt gestuali e verbali; in altri si è reso inevitabile apportare

una guida fisica e di conseguenza gli item sono stati siglati *Falliti*. Sono stati forniti inoltre dei rinforzi, per ottenere una maggiore partecipazione e al fine di premiare gli sforzi compiuti da M. durante la presentazione delle varie attività. Essi sono stati di tipo edibile (aranciata, gassosa, patatine, crackers, caramelle), relativi a materiali per il tempo libero (palline), sociali (complimenti). Per quanto concerne l'organizzazione generale, si è privilegiata l'alternanza di attività semplici a quelle maggiormente impegnative.

Proposte d'intervento

Alcuni esempi:

- comunicazione ricettiva: consegnare un oggetto identico a quello mostrato e su richiesta, riconoscere disegni o foto raffiguranti stati emotivi;
- comunicazione espressiva: esprimere una semplice richiesta sia verbalmente sia porgendo un oggetto, una foto, un disegno, un involucro di un alimento gradito;
- abilità pre-occupazionali: usare il timbro auto-inchiostante all'interno di contorni ben definiti, attaccare adesivi o etichette sopra dei fogli con contorni evidenziati, togliere dei biglietti dalle buste;
- lavoro domestico: pulire il tavolo da lavoro, classificare calze e tovaglioli, utilizzare paletta e scopino, togliere i tappi dalle bottiglie e metterli in un apposito contenitore;
- attività del tempo libero: realizzare una tombola con delle immagini, partecipare al gioco di destrezza "Jenga", realizzare un disegno con l'aiuto di una sagoma forata, tirare al bersaglio.

Sono state inserite attività con materiali simili a quelle siglate con *Emergente*, rese più semplici attraverso l'uso di facilitazioni insite nella presentazione dell'esercizio.

È prevista l'area dell'indipendenza, che comprende alcune attività che M. riesce a svolgere da solo.

L'area di apprendimento è caratterizzata dall'insegnamento di abilità ritenute prioritarie, come ad esempio quelle relative alle autonomie personali (nello specifico, M. deve imparare a vestirsi in autonomia).

Altrettanta importanza è stata data ai principi dell'educazione strutturata, organizzando lo spazio fisico, rendendo visibile lo svolgersi delle attività, predisponendo il lavoro in modo sistematico (Peeters, 2012). L'attenzione alla strutturazione delle attività e dei materiali aumenta l'autonomia e la comprensione dei compiti, "che si spiegano alla vista".

4. EFI e TTAP, caso clinico

Giovanni è un adolescente di 18 anni, da qualche anno ospite del Centro di Riabilitazione “Paolo VI”.

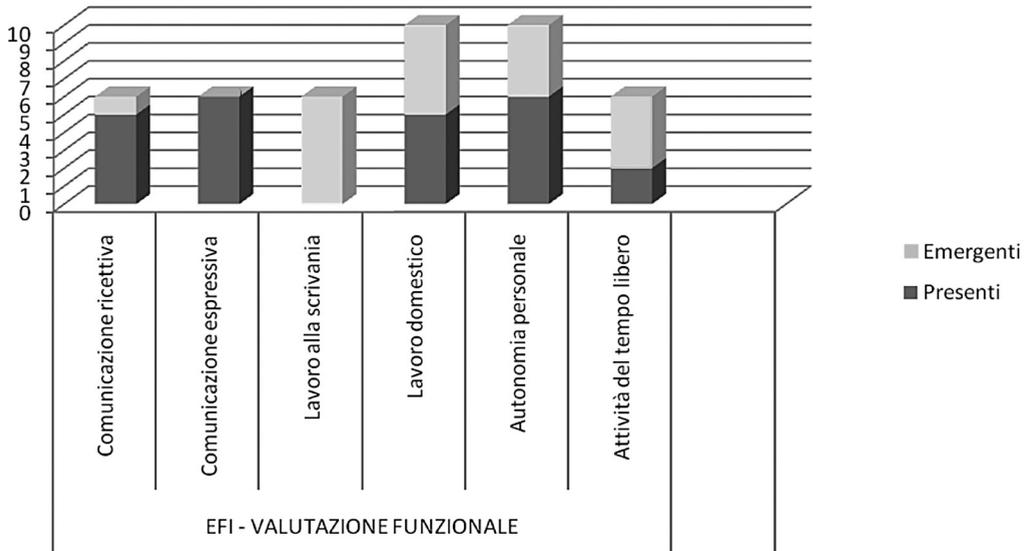
EFI

La somministrazione è avvenuta in un contesto di osservazione diretta; le aree funzionali e le relative competenze di G. sono:

- comunicazione ricettiva. Il ragazzo è in grado di consegnare un oggetto identico a quello mostrato, a quello rappresentato da una fotografia, su richiesta. Riconosce disegni o foto raffiguranti azioni quotidiane, mentre ha difficoltà nel riconoscere gli stati emotivi, pur avendo qualche nozione a riguardo;
- comunicazione espressiva. Egli è in grado di esprimere una semplice richiesta sia verbalmente sia porgendo un oggetto, una foto, un disegno, un involucri di un alimento gradito. Talvolta arricchisce la richiesta verbale prendendo la mano dell’operatore in modo comunicativo;
- lavoro alla scrivania. In quest’area il ragazzo manifesta parecchie capacità emergenti. Per svolgere alcune attività (per esempio, mettere etichette autoadesive su delle custodie di Compact Disc e mettere etichette autoadesive su delle buste) necessita di facilitazioni insite nei materiali (nello specifico, contorni che evidenziano il posto preciso su cui inserire) o di ausili (per esempio, per bucare dei fogli). In generale, sono stati necessari prompt verbali e fisici per lo svolgimento di queste attività e per la loro organizzazione. In futuro, durante lo svolgimento di compiti simili, sarà opportuno attenuare gradualmente gli aiuti necessari alla realizzazione delle attività;
- lavoro domestico. Il ragazzo ha competenze per svolgere semplici mansioni, come per esempio classificare calze e tovaglioli e mettere delle bottiglie in un contenitore specifico. Non ha tutte le competenze per portare a termine in modo autonomo e soddisfacente alcuni compiti, quali ad esempio piegare dei tovaglioli e riporli in una scatola, appaiare calze. Si è rifiutato di utilizzare la paletta e lo scopino;
- autonomia personale. Necessita di aiuti per rivestirsi alla toilette e per lavarsi le mani, mentre è autonomo nello svestirsi. Resta seduto per un periodo di tempo superiore ai trenta minuti durante lo svolgimento delle attività;
- attività del tempo libero. Il ragazzo realizza una tombola con delle

immagini e partecipa al gioco Forza 4. Necessita dell'intervento dell'operatore per realizzare un compito di appaiamento di carte, per tirare la palla e colpire un bersaglio, per dipingere un disegno con l'aiuto di una sagoma forata, per giocare a "Jenga".

Tab. 4 – Profilo dei punteggi EFI



TTAP

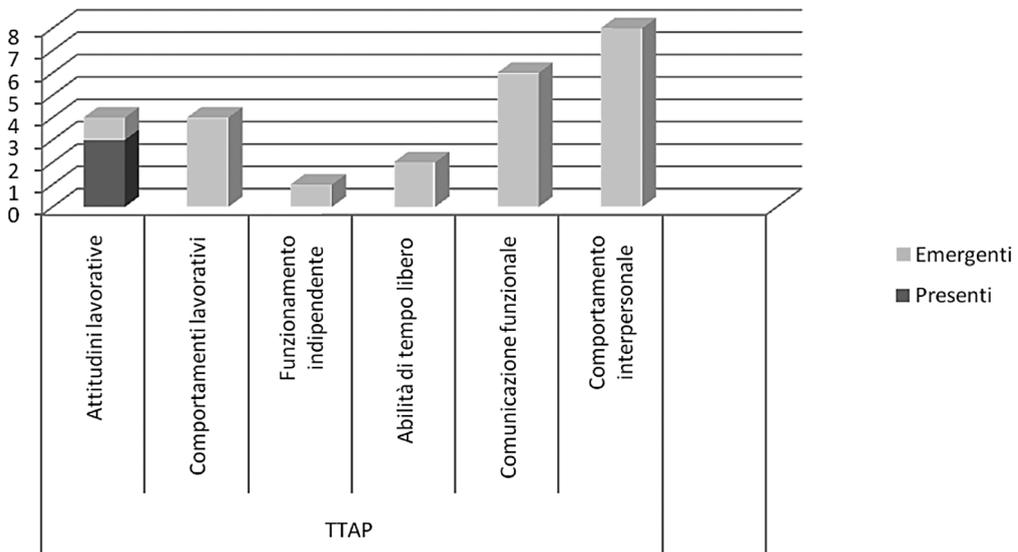
La Scala dell'Osservazione diretta, ha rilevato quanto segue:

- attitudini lavorative. È questa l'area in cui G. ha mostrato qualche competenza. Egli classifica gli oggetti, corregge gli errori di classificazione e abbina i colori. Riconosce gli oggetti fotografati o disegnati, ma non riesce ad utilizzare i supporti visivi per eseguire il compito in autonomia;
- comportamenti lavorativi. G. ha bisogno di aiuto per organizzare il materiale e tollera la fatica per meno di un'ora. In quest'area gli item sono per la maggior parte falliti.
- funzionamento indipendente. Quest'area evidenzia maggiormente i punti di debolezza del ragazzo, poiché si riscontra soltanto una capacità emergente.
- abilità di tempo libero. G. dopo vari inviti, ha collaborato nel gioco delle

freccette e della pallacanestro. In generale, non è in grado di occupare il tempo libero in modo indipendente e necessita dell'intervento dell'operatore.

- comunicazione funzionale. In quest'area sono presenti delle capacità emergenti, riguardanti sia la comunicazione espressiva che quella ricettiva.
- comportamento interpersonale. Il ragazzo talvolta e con suggerimenti risponde quando si sente chiamato, mantiene il contatto visivo quando gli si parla, nota i gesti e i movimenti dell'operatore, si sposta con l'esaminatore e reagisce al contatto fisico in maniera abbastanza appropriata.

Tab. 5 – Profilo dei punteggi TTAP



Dai precedenti grafici è possibile notare che il test EFI individua maggiormente le capacità acquisite, presenti, soprattutto nelle aree della Comunicazione e dell'Abilità di tempo libero. Il test TTAP fornisce però importanti indicazioni sugli aspetti emergenti.

Proposte d'intervento

Il programma d'intervento di G., caratterizzato da varie attività didattiche secondo l'approccio TEACCH (Schopler et al., 1995), comprende alcune nuove

proposte grazie ai contributi dati dai test. Alcuni esempi:

Comunicazione: comprendere semplici istruzioni verbali o gestuali, rispondere a semplici domande sul proprio stato attuale, riconoscere disegni o foto raffiguranti stati emotivi.

Imitazione: imitare facce rappresentanti stati emotivi.

Percezione: riconoscere oggetti attraverso il tatto, percepire un certo numero di suoni, appaiare disegni raffiguranti emozioni, completare semplici puzzle.

Integrazione oculo-manuale: tracciare linee orizzontali, verticali e cerchi sia su carta che su lavagna cancellabile.

Abilità cognitive: riconoscere categorie di oggetti secondo il contesto in cui vengono utilizzati.

Abilità pre-occupazionali: usare il temperino, correggere gli errori di classificazione, mettere etichette autoadesive sopra delle buste, usare il tagliacarte, piegare dei fogli e riporli nelle buste, timbrare dei cartoncini negli appositi spazi e riporli in un contenitore.

Abilità domestiche: smistare posate, smontare scatole di cartone, piegare tovaglioli, accoppiare e piegare calze.

Abilità per il tempo libero: attaccare adesivi negli specifici spazi, sistemare contenitori secondo il criterio della grandezza, partecipare ai giochi forza 4 e Jenga, realizzare un memory con carte da gioco o immagini di vario tipo, fare un disegno con l'aiuto di una sagoma forata, colpire un bersaglio.

Il programma attuale comprende quindi sia esercizi che il ragazzo già svolgeva sia nuove attività. Alcune di queste ultime si riferiscono a compiti che prevedono le medesime difficoltà di quelli consolidati, ma differenti materiali o modalità di presentazione e somministrazione.

Molte attività sono svolte dal ragazzo in indipendenza (Micheli, Zacchini, 2001).

5. Conclusioni

Gli strumenti presentati forniscono importanti indicazioni su come aiutare gli adolescenti e gli adulti autistici a raggiungere una maggiore autonomia nei contesti di vita. Consentono concretamente di ottenere informazioni sul livello delle capacità funzionali e di decidere quali sono le facilitazioni ambientali e i supporti visivi da fornire, il livello di strutturazione da impiegare, lo stile comunicativo preferibile, i principali interessi fonte di motivazione.

Essi determinano la quantità di ausilio necessario per promuovere un ottimale funzionamento del soggetto adolescente o adulto nella comunità, in modo da creare un ambiente facilitatore.

Ogni persona, a prescindere dall'età e dalla gravità della sua situazione, deve

avere la possibilità di esprimersi in pienezza, nella sua globalità, insieme e accanto agli altri.

È quindi «nostro desiderio che tutte le persone abbiano la possibilità di sviluppare l'intera gamma delle loro facoltà umane, a qualunque livello ciò sia possibile date le condizioni in cui si trovano, e che possano godere della libertà e dell'indipendenza consentita da tali condizioni» (Nussbaum, 2002, p.41).

Bibliografia

Aceti, G., Villa, S. (a cura di) (2005), *EFI, Valutazione funzionale per l'Intervento per adolescenti e adulti con autismo*. Bosisio Parini (CO): IRCCS E. Medea, Associazione La Nostra Famiglia.

AIRIM, (2010), *Linee guida per la definizione degli Standard di Qualità nella costruzione del Progetto di vita per le persone con Disabilità intellettiva*.

Caretto, F., Dibattista, G., Scalese, B. (2012), *Autismo e autonomie personali*. Trento: Erickson.

Cohen, D.J., Volkmar, F.R. (2004), *Autismo e disturbi generalizzati dello sviluppo*, vol. I: *Diagnosi e Assessment*. Brescia: Vannini Editrice.

Hodgdon, L.A. (2004), *Strategie vive per la comunicazione. Guida pratica per l'intervento nell'autismo e nelle gravi disabilità dello sviluppo*. Brescia: Vannini Editrice.

Mesibov, G., Schopler, E., Shaffer, B., Landrus, R. (1988), *Adolescent and Adult Psycho-Educational Profile (AAPEP)*. Austin: Pro-Ed.

Mesibov, G., Thomas, J.B., Chapman, S. M., Schopler, E., *TTAP - TEACCH Transition Assessment Profile*. Ed. it. a cura di R. Faggioli, T. Sordi, M. Zacchini, (2010). Firenze: Giunti O.S.

Micheli, E., Zacchini, M. (2001), *Verso l'autonomia. La metodologia t.e.a.c.c.h. del lavoro indipendente al servizio degli operatori dell'handicap*. Brescia: Vannini Editrice.

Nussbaum, M. (2002), *Giustizia sociale e dignità umana*. Bologna: Il Mulino.

Peeters, T. (2012), *Autismo. Dalla conoscenza teorica alla pratica educativa*. Crema: Uovonero

Schopler, E., Lansing, M., Waters, L. (1995), *Attività didattiche per autistici*. Milano: Masson.

Schopler, E., Reichler, R.J., Bashford, A., Lansing, M., Marcus, L.M. (1995), *PEP-R. Profilo psicoeducativo-revisato. Strumento per la programmazione d'intervento individualizzato per bambini autistici e con ritardo generalizzato di sviluppo*. Luzern: Edition SZH/SPC.

Schopler, E., Villa, S., Micheli, E., (2006), *PEP-3 Profilo psicoeducativo*, (3^a ed.). Brescia: Vannini Editrice.

Thompson, J.R. et al. (2004), *SIS – Supports Intensity Scale. Valutazione dell'intensità dei bisogni di sostegno. Standardizzazione italiana*. Brescia: Vannini Editrice.

STRADA FACENDO
(Alcune riflessioni in laboratorio
sul celebre romanzo di J. Verne: “Il giro del mondo in 80 giorni”)

ORIETTA MELONE*

1. Introduzione

Nell’ambito della mia attività in laboratorio con un gruppo di adulti diversamente abili, ho riscontrato da tempo quanto sia costruttivo servirsi della lettura di fiabe, racconti e romanzi, al fine di creare utili spazi di riflessione aventi lo scopo di favorire un percorso di maturazione del gruppo di lavoro. La lettura fino a questo momento mi ha permesso non solo di catturare l’attenzione dei pazienti in una proposta che gradiscono, ma anche di favorire la coesione del gruppo e di prendere lo spunto per trattare argomenti emotivamente coinvolgenti.

L’ultima mia esperienza ha preso in esame il romanzo di Jules Verne “ Il giro del mondo in 80 giorni” (*Le tour du monde en quatre-vingts jours*), pubblicato per la prima volta nel 1873; con tale iniziativa sono riuscita a interessare e a far partecipare attivamente cinque giovani di genere maschile, con diagnosi di ritardo mentale medio e psicosi. La scelta di questo romanzo è stata suggerita da un programma radiofonico, che casualmente un giorno abbiamo ascoltato mentre ci trovavamo in laboratorio.

Il lavoro ha previsto diversi passaggi: la lettura del romanzo da parte mia, la successiva semplificazione della trama al fine di renderla comprensibile al gruppo ed infine la selezione dei temi su cui soffermarmi per sviluppare la discussione e fissare alcuni concetti. Qui di seguito gli aspetti salienti del racconto su cui ci siamo soffermati:

- ✓ La descrizione dell’ambiente in cui si svolge la vicenda, dalle caratteristiche tipicamente inglesi quali la frequentazione di un Club, con giochi di società e scommesse.
- ✓ La motivazione che spinge il protagonista a sfidare non solo altre persone, ma soprattutto se stesso in un’impresa, la cui riuscita era tutt’altro che scontata.
- ✓ L’incontro del protagonista con la giovane indiana Audà e il conseguente sviluppo di temi quali l’altruismo, l’aiuto e la presa in carico di coloro che si trovano in difficoltà.

* Educatrice professionale, “Centro Paolo VI”

- ✓ La soddisfazione del protagonista dopo essere riuscito nell'impresa, avendo incontrato mille difficoltà incontrate e la sua gioia per avere trovato una moglie riconoscente e devota.

Alla fine del lavoro ho posto al gruppo alcune domande sul racconto tramite un semplice questionario, per rilevare l'effettiva comprensione dei contenuti del testo.

2. La trama del romanzo

Phileas Fogg è un uomo ricco, riservato, celibe e con abitudini regolari. Licenzia il suo precedente servitore per avergli portato l'acqua per radersi di due gradi più fredda del solito ed assume in sostituzione Passepartout, un francese sulla trentina, che si rivela efficiente e affettuoso verso il padrone.

Al "Reform Club", di cui Fogg è socio e che ogni giorno raggiunge a piedi facendo sempre lo stesso numero di passi, questi si fa coinvolgere insieme ad altri cinque membri in una discussione riguardo ad un articolo del *Daily Telegraph*, il quale informa di una rapina alla Banca d'Inghilterra ed afferma che grazie all'apertura di una nuova linea ferroviaria in India, è ora possibile viaggiare intorno al mondo in 80 giorni.

I compagni di Fogg mettono in dubbio che sia davvero possibile compiere il giro dell'intero globo in così poco tempo e Fogg afferma di poterci riuscire, scommettendo 20.000 sterline con i suoi cinque compagni del Club sulla sua riuscita, ognuno dei quali mette in palio 4.000 sterline. Fogg riceverà la somma, a patto di riuscire a completare il giro del mondo in 80 giorni. Il gentiluomo parte la sera stessa, portando con sé il suo nuovo servitore Passepartout e una borsa in cui ripone 20.000 sterline per le necessità del viaggio. Lasciata Londra con un treno, alle 20.45 del 2 ottobre, dovrà rientrare alla stessa ora al "Reform Club" 80 giorni più tardi, cioè il successivo sabato 21 dicembre.

Fogg e Passepartout raggiungono in treno Brindisi, dove si imbarcano su una nave diretta a Bombay. Mentre fanno tappa a Suez, in Egitto, Fogg viene pedinato da un detective di Scotland Yard di nome Fix, che è stato inviato da Londra per scovare il rapinatore della Banca d'Inghilterra. Poiché Fogg corrisponde bene alla descrizione del ladro, Fix lo confonde con il rapinatore e lo segue imbarcandosi sulla nave diretta a Bombay. Durante il viaggio l'ispettore fa amicizia con Passepartout per strappargli informazioni sul suo padrone.

Passepartout ha in seguito un brutto incidente in una pagoda (tempio induista, al centro del quale è situata la l'immagine del Dio che si adora) a Malarbar Hill, dove commette involontariamente una profanazione entrando con calze e scarpe. Fogg e Passepartout comunque riescono a prendere in orario il treno a Bombay

diretti verso Calcutta. Scoprono però che, diversamente da quanto annunciato dal giornale, la costruzione della ferrovia non è ancora completa. Sono quindi obbligati a proseguire cavalcando un elefante, che Fogg acquista al prezzo pazzesco di 2.000 sterline. Durante il viaggio incrociano una “processione” in rito suttu (pratica funeraria nella quale la vedova del marito viene arsa sulla pira sacrificale del defunto). Poiché la giovane ragazza destinata ad essere immolata è drogata e non partecipa volontariamente, i viaggiatori decidono di salvarla: seguita la processione fino al luogo della cerimonia, Passepartout si sostituisce di nascosto al corpo del defunto sulla pira e durante la cerimonia si alza dal rogo, spaventando i sacerdoti e fuggendo con la donna in braccio.

I viaggiatori si affrettano a prendere il treno alla stazione successiva, portando la ragazza, di nome Audà, con loro. A Calcutta finalmente si imbarcano sulla nave a vapore diretta a Hong Kong. Fix, che era rimasto quanto bastava a mettere nei guai Passepartout per la vicenda della Pagoda di Malerbar Hill, fallisce nuovamente nell’ottenere un mandato di arresto contro Fogg ed è obbligato a seguire Fogg e il suo servitore a Hong Kong. In questa città, Fogg e Passepartout scoprono che il lontano parente di Audà, presso il quale avevano progettato di lasciarla, si è trasferito, così decidono di portarla con loro in Europa. Nel frattempo Fix si rivolge al tribunale e trattiene Fogg per la vicenda della pagoda. Fogg paga una cauzione di 2.000 sterline e non finisce in prigione assieme al suo domestico. Fix, disperato, cerca un altro modo di sabotare Fogg: fa ubriacare Passepartout e gli fa assumere oppio in una fumeria, dopo avergli rivelato la propria vera identità e i suoi sospetti su Fogg.

Il giorno successivo Fogg, non avvisato da Passepartout, scopre di avere perso l’imbarco e cerca una nave per Yokohama. Non riesce a trovare nessuna imbarcazione in grado di compiere il lungo viaggio, ma viene informato che la nave a vapore per gli Stati Uniti, il *General Grant*, che avrebbe dovuto prendere a Yokohama, in realtà parte da Shangai. Il gentiluomo prende a nolo un’altra imbarcazione che lo porta insieme ai suoi compagni a Shangai, da dove potranno partire con la nave a vapore diretta a San Francisco passando per Yokohama.

Una volta in Giappone, i nostri viaggiatori salgono a bordo della nave a vapore con cui attraversano l’Oceano Pacifico fino a San Francisco. Reincontrano anche Fix, che promette a Passepartout che, avendo lasciato i possedimenti britannici, nei quali poteva far valere il mandato d’arresto nei confronti di Fogg, non tenterà più di ostacolarne il viaggio, ma che piuttosto l’aiuterà a raggiungere l’Inghilterra il più presto possibile (per poterlo arrestare lì), stringendo un patto con il domestico francese, che gli crede.

A San Francisco salgono a bordo del treno per New York. Durante il viaggio, il

treno viene attaccato dagli indiani, che catturano Passepartout mentre difende i passeggeri. Fogg intraprende una missione di salvataggio in compagnia di alcuni soldati, che ha successo. Per recuperare il tempo perduto, Fogg ed i suoi compagni noleggiavano una slitta con cui raggiungono Omaha (Nebraska), appena in tempo per prendere un treno per Chicago e, quindi, un altro treno per New York. All'arrivo a New York scoprono che la nave a vapore *China*, che avrebbero dovuto prendere per arrivare a Liverpool, è partita da poco.

Il giorno successivo Fogg inizia a cercare un metodo alternativo per attraversare l'Oceano Atlantico. Trova il piccolo battello a vapore *Henrietta* con destinazione Bordeaux, ma il capitano della nave si rifiuta di portare i viaggiatori a Liverpool. Fogg accetta comunque di imbarcarsi, ma durante il viaggio imprigiona il capitano e si dirige verso Liverpool. Navigando a tutta velocità, la nave esaurisce il combustibile in pochi giorni, quindi Fogg è costretto a comprare il battello a caro prezzo dal capitano, per bruciarne le parti di legno poste in alto e mantenere le caldaie sotto pressione. E' così possibile arrivare fortunatamente fino alle coste irlandesi.

Grazie ad un vapore postale, i compagni arrivano a Liverpool parecchie ore prima della scadenza della scommessa, più che sufficienti a raggiungere Londra in treno. Una volta raggiunto il suolo britannico, tuttavia, Fix esibisce il mandato di arresto ed incarcera Fogg. Poco dopo la situazione viene chiarita, dato che il vero ladro era stato catturato tre giorni prima. Fogg, dopo aver sferrato due pugni a Fix, corre con i suoi due compagni alla stazione dove, essendo già partito l'ultimo treno, ordina ed ottiene un treno speciale con cui arriva alla stazione di Londra con cinque minuti di ritardo rispetto alla scadenza della scommessa (in realtà il ritardo era maggiore perché entro la scadenza avrebbe dovuto presentarsi al Reform Club).

Il giorno dopo, nella sua casa di Londra, il gentiluomo si scusa con Mrs. Audà per averla portata con sé, dato che ormai, avendo speso per il viaggio quasi 20.000 sterline e dovendo pagarne altre 20.000 per la scommessa persa, avrebbe dovuto vivere in povertà e, pur volendo, non avrebbe potuto mantenerla. Mrs. Audà confessa a Fogg di amarlo comunque, e questi gli chiede di sposarla. Fogg invia Passepartout dal reverendo Wilson per dargli la notizia e fissare il matrimonio. Giunto alla casa del reverendo, Passepartout scopre con grandissima sorpresa che Fogg aveva sbagliato i calcoli sulle date: credeva fosse domenica 22 dicembre, mentre in realtà era ancora sabato 21, poiché, viaggiando sempre verso oriente, aveva "guadagnato" un intero giorno durante il viaggio intorno al globo.

Passepartout si affretta a ritornare da Fogg, che immediatamente si reca al Reform Club, dove giunge appena in tempo per reclamare la vincita, mentre

l'orologio della sala batte i rintocchi. Così al termine del viaggio Phileas Fogg è nelle stesse condizioni economiche di prima (avendo speso 19.000 sterline per il viaggio, ne ha recuperate altrettante vincendo la scommessa), ma è sicuramente un uomo più felice perché ha trovato l'amore.

3. Alcune considerazioni sui personaggi

Phileas Fogg: flemmatico gentiluomo inglese protagonista del romanzo. È un uomo enigmatico, un vero signore che fa parte dei più bei gentlemen dell'alta società inglese; è un uomo che non fa un metro più del necessario, trova sempre la via più breve, non compie mai alcun gesto superfluo, e ci tiene all'essere puntuale.

Passepartout: è il nuovo domestico di Phileas Fogg ed è persona servizievole che si presenta come domestico a Fogg perché aveva sentito dire che era una persona matematicamente precisa; e questo lo allietta perché dopo anni di vita vagabonda, ora aspira alla tranquillità di una casa. Ma con questo nuovo padrone non riposa neppure un attimo perché dopo 8 ore dal momento dell'assunzione, i due partono per il giro del mondo. Durante tutti i giorni che seguono l'assunzione e la partenza, Passepartout si rivela un ottimo domestico e fa di tutto per riuscire a portare a termine l'impresa del suo padrone.

Mrs. Audà: moglie di un rajah deceduto, che, dopo esser stata salvata da Fogg e dai suoi compagni, diventerà la sposa di Fogg. Questo è un personaggio statico e a tutto tondo perché viene descritto abbastanza dal narratore che la descrive in modo principalmente diretto.

Fix: poliziotto che ha arrestato Phileas Fogg, avendolo giudicato in modo errato senza aver prove a suo sostegno.

4. Aspetti salienti del testo

La reale motivazione che induce Fogg alla sua impresa sembra essere, oltre al desiderio di vincere la scommessa con i frequentatori del "Reform Club" di Londra, la sfida con se stesso, per misurare le proprie capacità nell'affrontare un'impresa che a quei tempi era sicuramente straordinaria. Di Fogg colpiscono la sua capacità di autocontrollo e la sua lucidità nel prendere decisioni anche nei momenti più difficili:

«Credete forse che, sempre inquieto ed ansioso, si preoccupasse dei mutamenti di vento nocivi all'andatura della nave, dei moti disordinati del mareggio che rischiavano di produrre un guasto alla macchina, insomma di tutte le possibili avarie che, costringendo il «Mongolia» a dar fondo in qualche porto, potessero comprometterne il suo viaggio? Neanche per sogno; o, perlomeno, se questo

gentleman pensava a tali eventualità, non lo dava minimamente a vedere. Era sempre l'uomo impassibile, il sogno imperturbabile del Reform Club, che nessun incidente o accidente poteva mai cogliere alla sprovvista».

.....

L'incontro del protagonista con la giovane indiana Audà mi ha permesso di rilevare importanti tematiche quali la generosità, l'altruismo, la presa in carico di coloro che si trovano nel pericolo. Prima dell'incontro, avvenuto in condizioni drammatiche, Fogg e Passepartout conoscono sul treno Sir Francis Cromarty, un brigadier generale britannico, che li avvisa del fatto che la ferrovia da Bombay a Calcutta non è ancora terminata e bisogna percorrere un tratto a piedi. Fogg mantiene la calma che lo caratterizza, pur sapendo che, se continuasse a piedi, non raggiungerebbe Calcutta in tempo e perderebbe tutte le coincidenze. Quando il treno si ferma, Mr. Fogg, Passepartout e Sir Cromarty scendono e subito Fogg vede un elefante, che cerca di affittare per proseguire il suo viaggio. Pagandolo una notevole somma di denaro, convince il proprietario, un parsi, a vendergli l'animale e ad accompagnare lui e i suoi compagni di viaggio. Passepartout, Cromarty e Fogg si issano su una portantina posta ai fianchi del pachiderma e così partono fino a giungere nel mezzo di una fitta foresta. Nella foresta appare improvvisamente uno strano corteo:

«...alcuni bramini, in tutta la sontuosità del loro costume orientale, trascinavano una donna che a mala pena si reggeva in piedi. Questa donna era giovane e bianca come un'europa. Sovraccarichi di gemme, di collane, di bracciali, di orecchini, di anelli, aveva il capo, il collo, le spalle, le orecchie, le mani, le dita dei piedi. Una tunica intessuta d'oro, con sopra una leggera mussola, ne disegnava i contorni del corpo. Dietro questa giovane – il che, alla vista, formava un violento contrasto – guardie, armate di sciabole sguainate infilate alla cintola e di lunghe pistole damaschinate, portavano, sopra un palanchino, un cadavere. Era il cadavere d'un vecchio, rivestito con le sue opulente vesti di rajah [...] Sir Francis Cromarty guardava, particolarmente rattristato, tutta quella pompa e, rivolto alla guida, disse. "Un suttu!" [...] Phileas Fogg aveva udito la parola pronunciata da Sir Francis Cromarty e, non appena la processione fu scomparsa, domandò: "Che cos'è un suttu?"

"Un suttu, signor Fogg," rispose il brigadier generale, "è un sacrificio umano, ma un sacrificio volontario. La donna che avete vista sarà bruciata viva domani alle prime ore del giorno."

"Ah, mascalzoni!" esclamò Passepartout, che non poté trattenere quel grido d'indignazione.

“E quel cadavere?” domandò Mr. Fogg.
 “È quello del principe, il marito,” rispose la guida “Un raia indipendente del Bundelkund”».

Davanti a questa scena e avendo inteso che la povera indiana sarebbe stata uccisa, il protagonista si mette in gioco per salvarla, a rischio della propria vita, mostrando così un grande altruismo. Successivamente, dopo avere salvato la giovane Audà, Fogg si preoccupa di portarla al sicuro temendo che possa essere trovata e uccisa.

.....

La generosità di Fogg si manifesta anche verso Passepartout che viene portato via dagli indiani che assalgono il treno dove lui, Fogg e Audà viaggiano. Poco importa a Fogg di rischiare di perdere la scommessa: salvare il suo fedele servitore ha la priorità. Sia in Mrs. Audà che in Passepartout aumenta l'ammirazione delle doti umane di Fogg e quasi si sentono in colpa per le premure che riserva loro: «*Phileas Fogg era in ritardo di ventiquattro ore, e Passepartout, causa involontaria di questo ritardo, era disperato, ché, decisamente, aveva rovinato il suo padrone. [...] Mrs. Audà, accuratamente avvolta nelle pellicce e nelle coperte da viaggio, era, nei limiti del possibile, protetta contro l'assalto del freddo*».

.....

Intanto la frequentazione della giovane Audà, alla quale si era affezionato, aveva suscitato in Fogg un sentimento profondo, del resto pienamente ricambiato dalla donna:

«“Mr. Fogg, – domandò allora Mrs. Audà, che si alzò e porse la mano al gentleman, – volete una parente e, insieme, un'amica? Mi volete come moglie?” A questa frase, Mr. Fogg s'era alzato a sua volta. C'era come un riflesso inconsueto nei suoi occhi, come un tremito sulle sue labbra. [...] “Vi amo! Sì, davvero, per tutto quanto v'ha di più sacro al mondo, vi amo, e sono tutto vostro!”

“Ah!...” esclamò Mrs. Audà, portandosi la mano al cuore.

Passepartout fu chiamato. [...]

Mr. Fogg gli domandò se non era troppo tardi per andare ad avvertire il reverendo Samuel Wilson, della parrocchia di Mary-le-Bone [...] “Per domani, lunedì?” domandò Mr. Fogg, guardando la giovane. “Per domani, lunedì” rispose Mrs. Audà. Passepartout uscì di corsa».

.....

Alla fine Fogg vince la scommessa, mantenendo sempre il comportamento flemmatico che lo contraddistingue, e cosa non certo da meno, trova una moglie che lo renderà il più felice degli uomini.

5. Valutazione della comprensione del testo

Per poter conoscere ciò che i ragazzi hanno appreso e memorizzato del racconto, con particolare riferimento alle motivazioni ed alle emozioni che in esso sono espresse, ho messo a punto un breve questionario, composto dalle seguenti 6 domande:

QUESTIONARIO

1. Qual è la città da cui è partito e alla quale è successivamente ritornato il protagonista del racconto?.....
2. Durante il suo viaggio, Fogg ha incontrato una donna di nome Audà. Che cosa ha fatto Fogg per Audà?.....
3. Fogg parte per il suo viaggio per:
 - denaro
 - conoscere il mondo
 - sfidare se stesso in un'avventura
4. Durante il viaggio Fogg si dimostra:
 - insicuro
 - generoso
 - pauroso
5. Alla fine del viaggio Fogg prova:
 - tristezza
 - rabbia
 - soddisfazione per la riuscita
6. Alla fine del viaggio, Audà prova per Fogg:
 - riconoscenza
 - indifferenza
 - timore

Trovo soddisfacenti i risultati che ho ottenuto. Come si può osservare, fatta eccezione per la domanda 3, che è si è rivelata difficile da comprendere, alle altre domande hanno risposto esattamente tutti i partecipanti.

RISPOSTE ESATTE

Domanda n. 1	5/5
Domanda n. 2	5/5
Domanda n. 3	1/5
Domanda n. 4	5/5
Domanda n. 5	5/5
Domanda n. 6	5/5

Riferimento bibliografico

Verne, J. (2011), *Il giro del mondo in 80 giorni*. Ed. it., Milano: RCS

ISSN 1827-5842

*Finito di stampare nel mese di dicembre 2013
da Guardamagna Editori in Varzi (PV)*