

Sergio are opt ani, este integrat în clasa I și a fost definit: „autist”¹.

Sergio din prima zi de școală avea reacții de fobie la spațiile străine, care se manifesta în diverse moduri: plânsete, urlete, fugă, forme de automutilare.

Copilul avea ca definiție complementară la aceea de „autism”, pe aceea de „grav”. Dificultatea de a relaționa cauzată mai mult de comportamentul de automutilare al lui Sergio, dificultățile de a comunica cu el, au determinat profesorii să se decidă, că numai doi dintre ei (profesorii de sprijin) și fiecare în timpul programului², să se ocupe de el, pentru a controla crizele care se manifestau din momentul în care mama l-a lăsat la școală (în mod special în spațiile în care era mult zgomot și multă lume în clasă). „S-a procedat așa într-o atmosferă de teroare reciprocă, ținând copilul izolat într-o cămăruță, departe de colegi și de ceilalți profesori.”

Sergio crea profesorilor o serie de probleme, fie de didactică, de învățare (fiind grav, ce ar fi putut învăța?), fie de comportament și de socializare (urla, își dădea pumni în față, îi speria pe ceilalți copii).

„Sergio manifestase panică în toate situațiile străine. Încerca să fugă de toate situațiile și spațiile mai puțin cunoscute, cu multă lume, zgomotoase, închise,... nu reușeam să-l facem să stea în clasa sa cu ceilalți colegi, urla și voia să plece acasă, cu noi (profesorii de sprijin), reușea să stea calm într-o cămăruță izolată, unde aveam colecții de desene și figuri și încercam, fără nici un rezultat, cât puteam, să verificăm să-l facem să se oprească pentru a le privi, dar el se arunca pe jos unde continua să se lege și să se joace cu mâinile...”

O premisă

¹ Părinții și-au dat seama (între primul și al doilea an de viață) de atitudinea „stranie” a lui Sergio, care la trei ani a fost definit „autist”.

² Schimburile (seriile) se referă la faptul că la clasă erau patru învățătoare, dintre care două de sprijin; pentru seria de dimineață era o învățătoare de sprijin; la fel pentru seria de după-masă.

Premisa-control pe care grupul de profesori și-a proiectat-o în cadrul cercetării-formare³, (strategiile educative pentru inserarea și integrarea lui Sergio), era aceea că Sergio nu trebuia să constituie motivul reducerii obiectivelor⁴ pe care grupul de profesori și le-au propus pentru anul școlar.

Cu această ocazie a fost proiectat un afiș, pentru a controla progresele lui Sergio și progresele grupului-clasă într-un mod în care să se țină cont de faptul că unii nu trebuie să –i frâneze pe alții.

Afișul era construit din patru coloane unde erau scrise:

- a) anamneza medicală și informațiile cu privire la dezvoltarea lui Sergio. Anecdote, episoade, circumstanțe particulare din cursul anilor; surse: medici, părinți, persoane cunoscute, profesori;
- b) problemele copilului văzute de profesor. În această coloană grupul profesorilor evidenția problemele pe care Sergio le aducea grupului-clasă din punct de vedere didactic, al învățării, al socializării, al autonomiei, al organizării clasei, al organizării grupului de profesori, al responsabilităților, date și semne de automutilare și de agresivitate (având în vedere copiii grupului-clasă, personalul de profesori și alții). Pe lângă acestea se dorea controlarea riscurilor și problemelor pe care grupul clasă le putea crea în întâlnirile cu Sergio; riscurile unei didactici separate, în clasă sau în afara clasei, izolarea, determinate situații de anxietate...
- c) obiectivele clasei. Se notau conținuturile, programele, cunoștințele, finalitățile care se urmăreau să se achiziționeze și să se dobândească de grupul-clasă, independent de prezența lui Sergio, pentru a se verifica dacă inserarea împiedica proiectul profesorilor (ipoteza „didacticii integrate” vedea prezența sa ca ocazie pentru descoperirea noilor posibilități didactice și prevedea „facilitări” în atingerea obiectivelor).
- d) Pistele de lucru, strategiile și metodologiile. Integrarea lui Sergio în grupul-clasă, în cursul anului, a propus strategii educative îndreptate spre depășirea problemelor inițiale, care încetul cu încetul au ieșit la iveală în timpul itinerarului pedagogic care s-a organizat.

³ Acest caz a fost analizat la un curs de formare desfășurat într-o școală primară (clasa I și a II-a din Bologna) care era definit curs de formare-cercetare planificat și programat într-un mod care să ofere atât informații cât și oportunități pentru verificările ipotezelor de lucru care în cursul analizării informațiilor, erau formulate. Caracteristica cursului era aceea de a nu oferi numai conținuturi teoretice, ci de a determina grupul-clasă să devină personajul activ al unei cercetări.

⁴ Obiectivele clasei formulate de învățătoare:

- a) abilități tehnice: prin acest termen se înțelege toate capacitățile manuale; pot fi cuprinse aici toate activitățile practice.
- b) matematica: concepte topologice; deasupra, sub, sus, jos, afară, înainte, în spate...; concepte de întreg, egalitate, inegalitate; succesiuni temporale, ieri, azi, la început, la sfârșit...; activități de tipul: acesta este mai mic decât acela, acesta este mai mare decât acela; raporturi între obiecte: adunări și scăderi până la douăzeci (cu obiecte la început apoi cu numere);
- c) citit și scris: citirea unui cuvânt, a unei fraze și înțelegerea semnificațiilor lor;
- d) comunicare: comunicarea verbală – orală și scrisă ...(imagine, comportament, tonul vocii, liniște, muzică, ritmuri ...;
- e) interesul pentru școală.

Pistele de lucru care își propuneau integrarea lui Sergio, în procesele de învățare, pentru a atinge obiectivele pe care profesorii și le-au fixat, erau realizate pentru a putea fi controlate și să devină spațiu și moment de reflecție pentru grupul-clasă, în timpul întâlnirilor de formare.

Inserarea trebuia să fie nu ca o cheltuială a calității nivelului grupului-clasă, dar strategiile educative și pistele de lucru, care în cursul întâlnirilor de formare și cercetare aveau rolul de a propune și programa, trebuiau să facă ca prezența lui Sergio să fi fost o ocazie în plus pentru reflecțiile educative.

Un loc din casă

Sergio refuza la începutul inserării sale în școală, așa cum am subliniat, să stea în locurile îngrămădite și zgomotoase, refuza să stea cu colegii săi de clasă, pentru că grupul era plin de viață, gălăgios și momentul prânzului, care se desfășura la școală, provoca în Sergio – din cauza prezenței mai multor clase și deci din cauza unui număr mai mare de persoane, de voci, de zgomote – o atitudine de fugă totală din partea sa; această situație constrângea profesorii de sprijin să-l determine, să mănânce în bucătărie, loc mai izolat și liniștit.

Bucătăria era locul în care ieșeau la iveală reflecțiile și observațiile:

„Sergio în bucătărie este foarte relaxat, zâmbește și tendințele sale de a se legăna și de a se mișca s-au redus, aceasta se întâmplă și atunci când mergem de la prânz”.

În consultările lunare, cu grupul profesorilor, pentru a analiza culegerea de observații în jurul lui Sergio, s-au pus următoarele întrebări:

- Este o întâmplare că Sergio, în bucătărie este mai „relaxat” și prezintă mai puține atitudini stereotipe?
- Analizăm contextul „bucătărie” pentru a observa care pot fi evenimentele care determină comportamentul său „relaxat”.

Se analizează modul în care contextul „bucătărie” îl face pe Sergio liniștit și disponibil: în situații, în relații, în comportamente...

Primul aspect care iese în evidență în mod evident (chiar dacă înainte de asta nici unul nu s-a gândit), a fost că bucătăria pentru structura sa, pentru obiectele sale, pentru mirosurile sale, sunetele, culorile și situațiile... era locul, din toată școala mai puțin străin pentru Sergio.

Bucătăriile se aseamănă mult între ele, fie că sunt la școală sau acasă, față de structurile școlare în complexitatea lor, față de clase în organizarea lor, față de obiectele prezente.

În timp ce bucătăria școlii, avea în comun cu aceea din casa lui Sergio, situații, obiecte, sunete, mirosuri, culori..., clasele nu aveau.

Bucătăria putea fi pentru Sergio un spațiu care îi amintea casa și avea o valoare afectivă care influența pozitiv în relaționarea lui.

Contextul în care o persoană (Sergio) trăiește singur „este semnificativ”: spațiile, organizarea lor, obiectele, poziția lor, forma lor, fac parte din istoria lor, din trăirea sa. A atins obiectele, le-a văzut atinse, le-a schimbat locul, îi amintesc evenimentele.

Mediul școlar în complexitatea sa, sala de curs, nu îi amintesc nimic, școala ca mediu nou este străin.

Noul mediu nu are semnificații. Noul spațiu nu îi amintește nimic. În mod succesiv, contextul-școală va asuma semnificații care îi permite să-și amintească; va avea o istorie⁵.

Bucătăria, foarte probabil, îi furniza lui Sergio legături cu trăirea sa, cu istoria sa. Prezența obiectelor (vase, pahare), sunetelor (apa, vasele), mirosurile (produse de prepararea pastelor), culorile (farfuriilor, tacâmurilor, alimentelor), situațiile (șederea în jurul mesei pentru consumarea pastelor), era probabil o prezență unică, era ca și cum ai regăsi un loc din casă.

În bucătărie nu numai contextul, dar și mișcările, obișnuințele, comportamentele erau asemănătoare cu cele trăite zilnic, de Sergio, acasă.

În grupul formare-cercetare s-a decis să se adune pe un afiș acele elemente care ar putea să contribuie la familiarizarea contextului pentru a le putea „rejuca” în alte situații care să nu fie numai din bucătărie.

Se dorea ca Sergio, să nu fi intrat într-o relație, într-o situație, într-un loc străin dar, luând în considerare componenta afectivă, a unui context cunoscut, prezentarea situațiilor, spațiilor, obiectelor și relațiilor în măsura în care Sergio să poată prevedea ceea ce s-ar fi întâmplat după aceea.

Pista de lucru se dorea să fie un itinerar legat de dezvoltarea cunoștințelor și elementelor mediatore, care trebuia să prezinte situația străină, trebuia să servească ca și „intermediari” pentru stabilirea unei comunicări fondată în mod afectiv, pe o trăire comună, pe o istorie trăită împreună, nu pe străinătate, dar pe încrederea, prin intermediul simbolurilor, care puțin câte puțin s-ar fi definit și concordat într-o gradualitate, care trebuia să crească, cum în mod gradat crește încrederea reciprocă.

Atitudinile și comunicarea

„Cu Sergio nu se comunica, noi profesorii reușeam să interpretăm, să deslușim semnificațiile atitudinii sale de refuz în fața anumitor probleme, împrejurări, condiții, dar pe lângă încercarea de evitare a situațiilor care îi provocau tulburări, reacții de fugă, agitații cu urlete și forme de automutilare, nu era posibilă nici o formă care să fi fost înțeleasă de noi ca și comunicare sau înțelegere, din partea sa, a unui mesaj”.

Profesorii s-au bucurat să se gândească într-o situație neobișnuită, nouă: nu trebuia să predea, ci să învețe prin intermediul observației, să citească semnificațiile care erau exprimate preponderent de comportamentul nonverbal al lui Sergio.

⁵ Cuomo N., 1981, *Învingerea fricii*, Ed. Dehoniane, Bologna, p. 42.

Se putea face referire ca „emițător de mesaj” la context, la situații și la acțiunile lui Sergio, la acțiunea sa, atât timp cât nu se verbaliza. Trebuia să interpreteze comportamentul său, fie în planul consecințelor pragmatice pe care le determina, fie (și era un spațiu atât de complex, încât probabil că ar fi fost oportunități pentru stabilirea unei comunicări) în plan emoțional și simbolic.

Se dorea stabilirea unei convenții cu Sergio care să permită grupului-clasă să înceapă o codificare comună de mesaje (suntem în spațiul non-verbalului) codificat⁶.

Sergio, în ipoteza noastră, „primea” de la context, de la obiecte și de la relații, influențe-mesaje care trezeau în el o stare emoțională, poate rezultată dintr-o codificare particulară, pe care nu puteam să demonstrăm dacă corespundea sau nu semnificației obiective pe care „emițătorul” (profesorii, colegii) doreau să i-o transmită.

Mesajele pe care Sergio le percepea, foarte probabil, puteau trezi în el un fel de emoții libere care nu îi permiteau să le decodifice după termenii convenționali – „obiectivi”, dar pe care le interpreta după referirile strict subiective.

Ipotezele la care ne-am referit, atât cât puteam da un sens unei intervenții pedagogice, au fost cele la care se referea F. Tosquelles, în distincția pe care o făcea între fantasmă și fantezie ... se explică prin faptul că este o legătură între aceste fenomene, dimpotrivă o similitudine ale cărei deosebiri depind numai de contextul în care ele apar.

Fantezia se definește și se elaborează în planul conștient și preconștient. Însemnătatea ei în economia psihică generală, are, de mai multe ori, o valoare de compensație imagistică a unor plăceri care nu au fost satisfăcute. Într-adevăr, împotriva unor rețineri, fantezia poate fi ușor comunicată.

Aceasta furnizează materie verbală utilizată în fabule și în literatură. Cealaltă poate să le adune, să le primească sau să minimalizeze greutatea lor și însemnătatea lor. Fantezia sugerează, uneori să te gândești la altul.

Un alt lucru sunt izvoarele, resursele și însemnătatea fantasmelor ... aceasta rezultă dintr-o elaborare inconștientă care nu țintește deloc spre comunicare, fantasma nu include structura sa pulsională. Nu poate fi o comunicare directă între inconștient și conștient. La nivelul verbalizării nu se poate aștepta de la altul decât o „interpretare”⁷.

Dimensiunea „fantastică” la care Sergio, în ipoteza pe care a ales-o ca utilă, făcea referire și ocupa, pentru a spune așa, postul gândirii structurate, se găsea într-o situație, foarte probabil asemănătoare cu cea pe care Tosquelles o identifica în nou-născut. „În realitate, fantasmele copilului mic, ocupă, postul acela, care mai târziu va deveni gândire...” El le simte și le proiectează în exterior cu scopul de a se apăra de indispozițiile sale. Este, dacă se vrea, o impresie a ceva difuz, adevărat, complet, inconștient, pentru care el nu dispune de cuvinte pentru a-l descrie.

Acestea sunt fantasme. Gândirea nu se structurează și nu se clarifică decât cu presiunea și cu patronarea limbajului și pentru aceasta nu e nevoie să se aștepte ca un

⁶ Uneori ridicarea tonului vocii, gesturile particulare, nu sunt luate în considerare ca mesaj și/sau sunt înțelese greșit; în mod necesar, rezultă, că prin intermediul observației, trebuie să ții cont de toate posibilitățile de comunicare ca și de contextul și circumstanțele în care apar, iar non-codificarea constituie o parte din comunicare care trebuie descoperită. Conform Zimmerman D., 1979, *O pedagogie nonverbală*, în Bernardi E., Canevaro A., Ferioli L. (ediție îngrijită de), *Educația psihomotrică*, Il Mulino, Bologna.

⁷ Tosquelles F., 1979, *Educația deficienților mintal*, Ed. Dehoniane, Bologna, p. 99.

debil mintal grav să vorbească de fantezmele lui. Cu aceasta nu se vrea negarea a ceea ce vine în urma fantezelor pe care le are, ci comportamentul său se structurează și achiziționează un sens special în jocurile sale sau în activitățile sale spontane. Iată, de ce e nevoie să cunoști modelele tipice de fantezme obișnuite la această vârstă și la acest stadiu evolutiv-oral pasiv sau activ, în care un mare număr de copii de care e nevoie să te ocupi, rămâne fix⁸.

Sergio însă nu avea câteva luni, ci 7 ani, viața sa, experiențele sale, corpul său, forța sa, maturizarea sa biologică și fiziologică nu puteau fi în mod global reduse și comparate cu cele ale unui nou născut.

O altă problemă la care am reflectat a fost aceea pe care Zazzo o definește „heterocronia”, care aduce în mintea specialistului următoarele: „Individul, în dezvoltarea sa nu urmează ritmuri constante, ci de heterocronie, se dezvoltă deci în ritmuri diferite, potrivite diferitelor sectoare ale dezvoltării psihice...”

Heterocronia nu este o diferență sau deviere dintre vârsta mintală și cea cronologică, nu este o „... definiție metrică a deficienței ...” și deci, nu așează bolnavul mintal lângă un copil mic, ci „... această deviere devine, în perspectiva heterocronă, tensiunea unui sistem de echilibru particular, a unei structuri originale...”⁹

Se presupunea că experiențele pe care Sergio le trăia, nu erau elaborate de el pentru o codificare pregătită, matură pentru a fi comunicate, experiențele sale (avea 7 ani), nu le codifica, rămâneau așa-zis „libere” de cele pe care le putem defini ca mesaje concordante, ca și coduri organizate într-o „ordine a discursului”, experiențele, în viziunea mea, se legau între ele în mod liber, chiar și în noi și diferite combinații, care erau provocate de evocări emoționale „dezlegate”.

Evocările emoționale organizau un „fir al discursului” care putea fi tot timpul diferit. Dar acum, anumite condiții ca aceea a bucătăriei, potrivit observațiilor noastre, provocau un comportament trăit, interpretat, definit ca pozitiv? Cum acest comportament „pozitiv”, „adecvat”; se îndrepta în mod coerent și constant în anumite contexte, condiții, situații?

Foarte probabil, acestea au fost întrebările, care ne-au condus la următoarea constatare: emoțiile găseau legături în relație cu o „forță structurală”, care putea constitui o sinteză.

Foarte probabil, Sergio nu mergea în mod intenționat¹⁰ la cercetarea de codificare și concordare a codurilor, a comunicării, dar chiar dacă nu era intenție, pentru a nu putea ști

⁸ Tosquelles F., cit., p. 98-101.

⁹ Conform Zazzo R., 1976, *Deficienții mintal*, Sei, Torino.

¹⁰ Intenționalitatea „...consistă în relația necesară existentă între conștiință și obiectivitatea externă, pentru care în timp ce prima nu ar avea nici o semnificație fără un conținut obiectiv (conștiința este tot timpul conștiința a ...), a doua nu ar avea sens și nici valoare dacă nu ar primi de la conștiință un aspect și o formă determinantă. Deci, prin intermediul unui astfel de concept se previne refuzul oricărei concepții a realului fie de tip obiectiv (materialist), fie de tip obiectiv (idealist); în timp ce se ajunge la o interpretare esențială relațională pentru care, ceea ce contează nu e existența în sine a realității (care în orice caz nu valorifică posibilitățile cunoașterii ale omului), ci însemnătatea existenței pentru om, sau realitatea sa trăită”, Bertolini P., 1980, *Dicționar de Psiho-socio-pedagogie*, B. Mondadori, Milano.

calitatea cu care el trăia¹¹ situațiile, comportamentul său prezenta observației noastre motivul analizei, al cercetării semnificațiilor.

Dacă din partea lui Sergio nu a apărut dorința comunicării, a încercării de a relaționa, din contră, dorința de comunicare din partea grupului-clasă prin intermediul observației, se demonstra lui Sergio ca o dorință de comunicare cu el și de așteptare a răspunsurilor sale pentru a le putea „citi”, toate acestea în dimensiunea unei cercetări reciproce a dorinței de comunicare independente de faptul de a putea înțelege.

Am definit, pentru proiectare o pistă de lucru, un moment de „origine”, în care analizând frica lui Sergio, se dorea să se inițieze concordarea lui cu o convenție, pentru stabilirea codurilor comune.

Pentru începerea codificării, trebuie să se evite ca Sergio să conoteze în negativ lucrurile, obiectele și situațiile.

Manifestările de frică și fugă erau, potrivit ipostazei de „străinătate”, frica de a sta în situații noi, de intrare în relație și fuga era poate pentru Sergio, continua cercetare a unui refugiu care sfârșea cu regăsirea în sine însuși.

Se dorea „amplificarea” acestui refugiu și să se facă în așa fel ca cercetarea locului sigur să fie cercetarea comunicării.

Am văzut în experiența bucătăriei, că situațiile care nu erau străine nu determinau în Sergio dorința de fugă, deci se decise să inițieze un fel de prezentare metodică a tuturor lucrurilor, obiectelor și circumstanțelor pe care le-am dorit să le facem cunoscute.

Sergio și clasa sa (se începe pista prezentărilor)

Sergio manifesta atitudini de frică și dorința de fugă în situații străine și în mod special, în locurile cu multă lume și zgomotoase.

Profesorii de sprijin, cum am amintit deja, observau comportamentul său „calm”, când era izolat de ceilalți într-o cămăruță unde prefera să se arunce pe o mochetă.

S-a început cu programarea prezentării, și având experiența bucătăriei, trebuia să se anticipeze la Sergio în acea cămăruță, contextul, „atmosfera” clasei.

Elementele care în analiză determinau „frica”: prezența, zgomotele, discuțiile celorlalți copii, organizarea spațiilor, obiectelor..., trebuiau să fie în oarecare mod anticipate de Sergio pentru a determina o recunoaștere.

¹¹ Trăirea: „În limbajul psihopedagogic contemporan, acest termen este utilizat ca substantiv, și indică tot ceea ce e trăit în vecinătatea conștiinței, numai să se sublinieze faptul că nu este vorba de ceea ce rezultă dintr-o reflecție sau introspecție ci de un conținut al conștiinței pre-reflecție. Într-un anume sens, se poate spune că trăirea reprezintă fundamentul autentic al oricărui proces de cunoaștere uman”, Bertolini P. cit.

Clasa se putea prezenta prin intermediul dominanțelor senzoriale¹²: vizuale, auditive, olfactive, tactile, cât și prin caracterul afectiv¹³.

În ceea ce privește vederea, s-a construit cu Sergio „prezent”¹⁴ un album care aduna o serie de fotografii: ale activităților pentru a merge la clasa sa, ale porții, ale sălii de clasă, ale colegilor; „... trebuie să mergem în clasa ta... unde sunt colegii tăi... acesta este coridorul... acesta se cheamă... acesta... în clasă este banca ta și băncile colegilor tăi...”

Prezentarea clasei prin intermediul albumului, era făcută de unii colegi, care mergând să-l găsească priveau fotografiile cu el și spuneau: „când vii în clasa noastră? Privește aici este banca ta...”

Pe lângă album, se prezenta clasa prin intermediul unui magnetofon: se înregistrau cu magnetofonul vocile colegilor, zgomotele clasei și în corespondență cu itinerarul din album i se făceau auzite înregistrările.

Atât fotografiile cât și înregistrările puteau fi refuzate de Sergio. În cămăruță când i se prezentau materialele, Sergio putea să se apropie de album, să-l privească, să asculte magnetofonul sau să nu-l asculte.

Reacțiile sale păreau a fi de indiferență, sau în cel mai bun caz erau de neînțelegere față de ceea ce i se spunea, i se arăta, sau față de ceea ce auzea; o participare a avut atunci când a simțit un parfum (miros) care în proiect trebuia să fie la fel cu acela din clasă: Sergio trebuia să regăsească în clasă același miros pe care îl simțea când în cămăruță privea fotografiile și asculta magnetofonul.

După aproximativ o săptămână de activitate, în cămăruța, numită de prezentare, s-a decis încercarea de a merge cu Sergio în clasă și făcându-se referire la dorința sa de fugă s-a hotărât să intre numai pentru puțin timp, rămânând în prag fără să închidă poarta, ieșind repede. Chiar dacă ieșirea rapidă și micul moment de oprire nu puteau să verifice eficiența intervenției noastre, a ipotezelor pe care le experimentam, rapiditatea nu i-ar fi dat lui Sergio timpul ca să fugă, și cu fuga să conoteze negativ această experiență.

Așa s-a întâmplat și nu a avut alte manifestări de frică.

¹² Sergio își explica „frica” sa, refuzul său pentru nou, prin elemente care aveau pentru el o semnificație particulară iar pentru noi banală. Cu acest prilej, descompunerea artificială a contextului, realizată de noi în mod metodologic, speram să ajute la descoperirea acelor elemente care au influențat în mod particular „fricile” sale. Era foarte importantă observația, fără a respinge ipotezele, ci reflectând în special asupra evenimentelor pe care urma să le evaluăm.

¹³ Afectivitatea: „Este una din sferele cele mai ample și importante ale personalității umane. În sinteză se poate afirma că afectivitatea e constituită din acele multiple forme de reacții globale ale subiectului aflat în fața evenimentelor, a experiențelor. Afectivitatea, într-adevăr, se referă la modul în care te simți: bine sau rău din punct de vedere somatic sau psihic; la faptul de a te simți sau nu în condiții potrivite (în tihnă), de a te simți liber sau frustrat, de a te bucura pentru oricine sau orice, de a te abandona sentimentelor de simpatie, de dragoste, de antipatie, de ură, etc... Iată deci se afirmă că afectivitatea se formează și se educă începând din prima copilărie, și de ce ea trebuie să fie considerată ca o trebuință autentică care însoțește la diferite niveluri și au caracteristici diferite toată existența”, Bertolini P., cit., p. 11.

¹⁴ Spunem „prezent” cât timp Sergio în observația noastră părea că nu participă la evenimente dar, independent de datele pe care le oferea observația s-a decis să se acționeze ca și cum Sergio ar fi înțeles: se vorbea cu el, i se explicau schimbările, etc.

În timp ce se verifica trecerea (mutarea) cămăruței în clasa sa, se reflecta asupra pasului succesiv, acela de a-l determina pe Sergio să intre în clasă și de a sta acolo pentru un timp mai îndelungat.

Dat fiind faptul că în clase toate obiectele erau egale, anonime, s-a încercat definirea cât mai evidentă a locului său și însemnarea lui în așa fel, pentru a fi recunoscut în mod clar și identificabil ca al său.

Astfel, s-a așezat pe bancă fotografia lui Sergio; mai mult locul său a fost ales în legătură cu eventuala dorință de fugă: s-a organizat clasa în așa mod, ca banca sa, să fie aproape de ușă care, nesocotind faptul că el era în clasă, trebuia să rămână deschisă pentru a nu exclude posibilitatea lui de a „fugi”.

Dar de ce Sergio trebuia să meargă în clasă și ce trebuia să facă? Lipsa un motiv.

S-a decis faptul că trebuie să-și ducă în clasă „plicul” cu fermoar care conținea puține obiecte pe care le manipula în mod voluntar și spontan: un elastic, o Sergionetă din stofă, unele săculețe din plastic. I s-a spus lui Sergio că în acea zi vor fi duse în clasă obiectele sale pentru a fi arătate colegilor. Se intră în clasă, care a fost stropită cu parfum, se lasă ușa deschisă și i s-a arătat banca cu fotografia sa, care era aproape de ușă.

Sergio intră în clasă, a manifestat indiferență față de bancă și a rămas în picioare la o distanță de „siguranță” între bancă și ușa deschisă (era mai aproape de ușă, chiar dacă privea banca), a stat un timp mai lung ca de obicei și nu și-a manifestat frica originală față de clasă.

Ritualul continuă în timp, prelungind timpii fără a-l forța să stea pe scaun și s-a adăugat itinerarului unele activități, de exemplu: era învățat cum să reazeze obiectele în plicul său, înainte de a merge în clasă, scena în care să meargă la prietenii săi, să deschidă ușa (care în timpul prezenței sale în clasă rămânea întredeschisă).

Sergio rămânea tot timpul în clasă, dar în picioare și aproape de ușă, își așeza plicul pe bancă, îi privea pe alții, privea banca, dar nu ședea.

Începu să șadă, dar în brațele profesoarei de sprijin, într-un scaun care se afla lângă banca sa, continuând să privească locul său, până când într-o zi s-a așezat pe scaun spontan.

În zilele care urmau Sergio ședea, dar aproape imediat și în mod repetat se ridica și mergea spre ușă, sta puțin timp afară și apoi reîntra în clasă.

Pista de lucru, se putea spune, că a avut succes, dar nu numai referindu-ne la faptul că Sergio, contrar perioadei de început, a depășit frica (pe care o demonstra cu urlate și dorința de a fugi) de a intra în clasă, ci și datorită faptului că el a făcut progrese în învățare. Sergio recunoștea drumul de la cămăruță la clasă, locul său și a învățat să folosească mânerul ușii. Această ultimă competență a fost utilizată de Sergio după ce nu mai era dominat de frică, chiar și pentru a închide ușa după ce intra în clasă.

Organizarea grupului-clasă

Problemele relative ale lui Sergio au dus la reflectarea asupra influenței contextului, a situațiilor din spațiul predării, a faptului că ziua, activitatea în clasă e bogată în fenomene și mesaje care alteori sunt ignorate.

Ambianța în complexitatea sa, în cazul nostru sala de clasă, în care se dezvoltă relațiile dintre învățător și elevi, poate să aibă un aer de străinătate sau de familiaritate. Familiaritatea ambianței depinde de modul în care „clasa” reușește să găsească legături cu istoria fiecărui elev din grupul-clasă. Prezența obiectelor ca: stilouri, cărți, caiete, poate fi o prezență obișnuită sau neobișnuită.

Elevii care regăsesc cărți, caiete, creioane, hărți geografice..., în clasă, așa cum găsesc și acasă, regăsesc puțin din casă la școală. Nu numai obiectele se pot regăsi în clasă sau nu, dar și schimbările, obișnuințele, comportamentele pe care asemenea obiecte le provoacă.

Absența obiectelor obișnuite acasă și la școală, poate produce un sens de înstrăinare și această înstrăinare se prelungește și în atitudinile și în competențele pe care obiectele le evocă.

„Viața din clasă se dezvoltă într-un spațiu, între limite geografice. Importanța dată organizării acestui spațiu, condițiilor materiale optime pentru a obține o ambianță bună a clasei, va fi valorizată de pedagogie.”

Acest spațiu, acest prim-as al clasei, locul său din punct de vedere arhitectonic, sau din punctul nostru de vedere fundamental, de „loc de existență” a persoanelor care stau aici, ca și indivizi sau ca și persoane într-un grup, printre altele, este, mai întâi de toate un loc pentru supraviețuire, pentru trăire, pentru a vorbi, pentru a cunoaște lucruri și persoane, pentru a se regăsi pe sine și pe alții. Este un loc de întâlnire, condiție esențială pentru orice schimb¹⁵.

Apropierea de ceva e una din atitudinile comune școlarilor, apropierea de gesturi, însemnarea unei bănci (nume sau altceva) pentru a nu permite altora de a lua locul personal, apropierea de un spațiu (de obicei de pereți, uși, prin intermediul desenelor sau frazelor), tot ceea ce face parte din acea dorință de a se simți acasă și de a căuta un spațiu propriu pentru a-l umple cu istoria proprie.

Se marchează teritoriul, cum zic etologii. Jocul constă în definirea teritoriului propriu, în apărarea și valorificarea lui.

„Școala, locul de viață colectivă, poate favoriza sau nu, elevilor, adaptarea activă la spațiul pus la dispoziția lor, dar este esențial ca spațiul să fie trăit și nu neglijat. Legile care determină utilizarea locurilor, circulația, de multe ori sunt minuțioase; de multe ori pleacă de la direcțiunea școlii și elevii sunt invitați să se conformeze și nu să participe la elaborarea lor.”¹⁶

Așezarea băncii lui Sergio aproape de ușă a condus la reorganizarea grupului-clasă și la discutarea cauzelor sale, s-au făcut mai multe ipoteze care au fost scrise pe planșe, s-au mutat băncile pentru a se vedea care este soluția cea mai bună.

S-a descoperit că, pentru a se privi toți în față, băncile trebuiau să fie aranjate într-un anumit mod și aceasta presupunea multă colaborare în cadrul grupului, astfel băncile puse

¹⁵ Vasquez A., Oury F., 1975, *Educația în grupul-clasă*, Ed. Dehoniane, Bologna, p. 206.

¹⁶ Vasquez A., Oury F., cit., p. 80.

una lângă alta au devenit o masă mare, aliniată de-a lungul perimetrului clasei și astfel rezulta un spațiu util pentru activități.

Schimbările din clasă au creat posibilitatea profesorilor de a provoca grupului-clasă reflecții topologice (diferitele plante din clasă raportate la mutarea băncilor și schimbarea activităților), unirea băncilor (două bănci împreună, patru bănci împreună), comunicarea (e diferit să vorbești stând față în față în comparație cu comunicarea stând unul în spatele celuilalt) etc.

Mutarea băncilor în funcție de utilizarea lor, de activități, a subliniat necesitatea de adaptare a timpului în funcție de programă, de exigență și respectarea regulilor.

Mai mult, fotografia de pe bancă nu a fost pusă numai lui Sergio, ci pe banca fiecărui copil, ceea ce a creat reflecții asupra spațiului propriu și asupra spațiului altora.

Clasa este un loc anonim care are nevoie de semne care demonstrează cucerirea unui spațiu personal pentru fiecare copil. Este un loc anonim pentru că elevii, deși au la dispoziție obiectele, nu pot să le utilizeze așa cum vor ei, nu pot să schimbe locul băncilor, nu pot să-și aducă obiectele personale pe care să le țină sub bancă.

Mi se pare interesant, cum din monografiile¹⁷ lui Oury rezultă importanța pe care o au obiectele elevilor, semnele personale ale prezenței lor, obiecte în mod obișnuit excluse și neluate deloc în considerare ca elemente (semne) de comunicare.

„Se poate spune de exemplu că Mohammed a venit în clasă, o lună după sosirea lui regală, cu un măr.”¹⁸

Mărul purtat la școală de Mohammed devine elementul care provoacă „deblocarea” băiatului, care... „până în acel moment nu era în clasă, neatent, se interesa, dar nu participa cu adevărat... Mărul a adus în clasă istoria lui Mohammed (acasă la mine cad merele: e toamnă...), i-a dat posibilitatea de a povesti. Nu este întâmplător că atunci Mohammed a activat, a stat în clasă și s-a simțit ca acasă”.

Clasa este un loc unde și lucrurile lasă un semn și provoacă o întâlnire și un schimb.

În clasă un copil îi întâlnește pe alții și alte lucruri; alte lucruri întâlnesc copilul și lucrurile sale, într-un schimb care nu se reduce numai la comentarii. Dar structurile, organizarea clasei, ceea ce se predă și modurile de predare susțin schimbul și tot ceea ce se face.

Activitățile din clasă

Rămânerea în clasă pentru Sergio nu mai constituia o problemă, își recunoștea banca, ședea, își deschidea fermoarul mapei sale, își lua obiectele, le așeza pe bancă, le privea, le atinge, le pune la loc în plic.

Prezența sa era trăită de grupul-clasă ca aceea a unui coleg vizitator care rămâne pentru un timp și observă ceea ce se întâmplă.

O observație foarte discretă, cât timp: „Sergio părea a nu privi ceea ce îl înconjoară, privirea sa nu se localiza”; această atitudine putea fi interpretată ca refuz sau absență, de

¹⁷ Conform Canevaro A., 1976, *Copiii care se pierd în pădure*, La Nuova Italia, Firenze, p. 13-15.

¹⁸ Vasquez A., Oury F., cit., p. 207.

non-participare, dar succesele obținute în prezentarea fotografiilor, a sunetelor, a parfumurilor, independent de faptul că Sergio nu manifesta interes, au demonstrat menținerea unui astfel de comportament.

Nu se crea o descurajare din atitudinea sa de absență, se vorbea cu el ca și cum era atent la explicații, ca și cum el înțelegea totul (chiar dacă profesorilor le da impresia că vorbesc singuri).

Timpul în care era prezent în clasă, a devenit până la urmă lung și trebuia „umplut” cu activitate. Reflecțiile asupra comportamentului lui Sergio au condus la integrarea lui în activitate, în care cercetarea semnelor, semnificațiilor, mesajelor și a comunicării, a fost „câmpul de lucru”.

S-a propus desenul, utilizarea și cunoașterea culorilor, dar în această activitate Sergio nu părea deloc atras. Și, când se reușea acest lucru, fiind ghidat cu mâna, pentru a-i face vreun semn, nu reacționa, unica sa reacție voluntară a fost atunci când, integrat într-un grup de lucru a făcut puncte de culoare cu degetele pe o foaie.

Dacă atingerea foii cu degetele murdare de culoare a fost un act voluntar sau un accident, nu era clar, dar a sugerat o idee: aceea de a organiza un grup de lucru cu Sergio, integrat, care dorea să deseneze împreună cu ceilalți.

Scopul, care se dorea a fi atins, era acela de a-l plasa pe Sergio în grup și de a cerceta o activitate în comun, care a fost ocazia pentru stabilirea unei relații.

Sarcina grupului era aceea de a pleca de la semnele, pe care Sergio le-a făcut spontan pe foaie, sau la cererea profesorului, dându-i o semnificație. Sergio făcea un punct mic, câte o striăție și colegii lui, de la ceea ce sugerau punctul mic și striățiile, trebuiau să inventeze un desen semnificant, o floare, un copac, o casă sau ploaia, etc.

Sergio nu a avansat la desen, dar problema desenului a determinat o posibilitate de comunicare, colegii vorbeau cu el, îi spuneau pe nume, îl invitau să-și pună degetele în culori, să atingă foaia, îi ghidau mâna și-i vorbeau ca și cum ar fi înțeles: „Sergio dă-mi mâna... colorează-ți degetele cu roșu, cu verde etc, fă o striăție pe foaie... (cererile erau dictate din ideile copiilor și pentru a fi realizate trebuia să se plece de la semnele lui Sergio), fă puncte mici mai în sus...”

Participarea lui Sergio consta în disponibilitatea de a face, nu în inițiativa de a desena, atât timp cât mâna îi era ghidată de colegi; deci aceasta era disponibilitatea care conducea la relaționare.

Se dorea ca Sergio să treacă de la refuzul pentru alții spre dorința pentru alții. Dorința pentru alții, pentru că relația trebuia să devină dorință de comunicare.

Schimburi de zâmbete, cuvinte incitante, atingeri și îmbrățișări din partea copiilor, au apărut pentru că Sergio le-a lăsat să-i deschidă spațiul și oportunitatea de a comunica.

Sergio, din cauza atitudinii sale absente, care se semnală în non-participare la relație, nu colabora, se vorbea de el, dar nu cu el și când vorbea demonstra absență, refuz și depărtare.

Lucrurile care se făceau pentru el nu i se cereau și lui, obiectul discuției nu era Sergio, ci problemele sale.

„Prin intermediul gestului material trece probabil, cu mediația sistemului tonic, toată comunicarea afectivă, toată plăcerea celui alt. Privat de această dorință a celui alt, copilul moare. Este ceea ce demonstrează depresia anaclitică – a nou născutului care

intervine în timpul șederii la creșă, care primește toate îngrijirile materiale, dar nu întâlnește în personalul de acolo nici un contact afectiv.

Inexistența dorinței pentru altul prezintă deci, simbolic un pas sigur spre moarte. Aceasta este o bază esențială a afectivității care-l va anima toată viața.

Dar, în mod contrar, copilul menținut în relația exclusivă de obiect, poate deveni psihotic.

A dori să fii obiectul dorinței altuia este o situație pe care o reîntâlnim constant în împrejurări spontane.

Este așteptarea, speranța la o invitație a schimbului, căutarea cu privirea, gestul, mimica, imobilitatea. Așteptarea ca altul să vină la mine...”¹⁹

Grupul-clasă dorea să-l determine pe Sergio să facă ceva: Sergio se simțea obiect-dorit, iar ceilalți îl doreau subiect.

Imaginea și simbolul

Fotografia de pe banca lui Sergio îi indica locul său, și-i determina pe colegi să-și amintească de aceasta ca de un loc drag, ceea ce a condus la definirea spațiilor, obiectelor lui Sergio ca și cum îi aparțineau.

Perceperea unui spațiu sau a unui obiect, însemnând distingerea lui de altele fiind o posibilitate de determinare a unei dialectici. Pe lângă aceasta, voiam ca Sergio să-și aducă-aminte într-un mod oarecare de obiectele și situațiile care-l priveau direct și „pozitiv”; aveam nevoie de un eveniment care să determine situații pozitive.

S-a decis ca pe banca sa, alături de fotografii să fie pus un simbol (a fost ales un pătrățel roșu) care urma să fie pus pe toate obiectele sale, o specie de semnătură care simboliza prezența sa. Voiam ca Sergio să înceapă să-și amintească și să asocieze evenimentele determinate de noi, în mod special, cele trăite pozitiv în grup, ca un simbol format.

Aceasta a fost importantă, determinând în Sergio o situație, senzație, previziune pozitivă în evenimentele noi, o specie de efect „pigmalion” la situație.

Ne apropiem de ceea ce Fornari definea: „funcțiunea coinemică” a simbolului – este vorba despre semne, numite co-substanțiale, deoarece, a fi semnificative din punct de vedere al satisfacției, al nevoilor biologice, pierderea lor în plan imaginar este un fel de catastrofă, ca și pierderea mamei. Se poate spune deci, că obiectul de tranziții este primul rezultat evident al producției unui tip particular de semne din partea elevilor. E vorba de semnele co-substanțiale, care comportă aceeași substanță a conținutului semnificatului, semne afective asemănătoare amuletelor religiilor primitive.

“... funcțiunea coinemică este aceea care face să fie prezent, din punct de vedere afectiv, obiectul absent. Substanța semnificatului se transferă în substanța semnificantului care determină prezența din punct de vedere afectiv a semnificatului. O astfel de operație de aducere în prezență a reprezentatului, prin intermediul reprezentantului nu se poate

¹⁹ Lapierre A., Aucouturier B., cit., p. 55.

realiza printr-un obiect real, deoarece e absent, e nevoie ca aceasta să fie realizată cu un obiect intern, care este coinema”²⁰.

Simbolul ar fi trebuit să determine în Sergio o așteptare cu aceeași valență cu care era trăită.

Nu puteam verifica dacă Sergio putea realiza o asemenea asociație, dar cu siguranță simbolul devenea urma elementelor pozitive a lui Sergio, a succeselor sale, aducând aminte oamenilor povestea sa; o poveste care se schimbă, trecând de la frică la plăcere.

Simbolul le amintea profesorilor scepticismul, dificultatea, transferurile, strategiile de atingere a obiectivelor, le amintea nevoia de observare, analizare, organizare, experimentare.

Ceea ce simbolul trebuia să amintească într-un mod foarte puternic, era că succesele lui Sergio, dat fiind faptul că era vorba de un spațiu relațional, și nu de citire, scriere, calcul, reprezenta rezultate pozitive (acestea, însă nu în dimensiunea reținută și recunoscută, în mod tradițional și scolastic de învățare), care puteau fi judecate în mod redus, cu rezultatul de a fi fost uitate și de a da impresia că nu s-a realizat nimic.

²⁰ Fornari F., 1979, *Fundamentele unei teorii psihanalitice a limbajului*, Boringhieri, Torino.