

Vi mostriamo una giornata tipo, per la verità molto realistica, divisa per gruppi di abitanti:

- **8.30** Sveglia. Attività di cura personale, colazione (nelle rispettive case).
- **9.30** Stalla (gruppo A e B) - Laboratorio di Tessitura (gruppo C) - Attività domestiche (gruppo D) - Laboratorio di Falegnameria (gruppo E)
- **11.00** Pausa e Merenda per gruppi
- **11.30** Lavori agricoli (gruppo A e B) - Laboratorio Ceramica (gruppo C) - Commissioni in paese (gruppo D) - Laboratorio Tessitura (gruppo E)
- **13.30** Pranzo in comune. Pausa
- **15.00** Trekking o attività sportiva (gruppo A e B) - Orto e altri lavori agricoli (gruppo C) - Laboratorio di Musica (gruppo D)- Laboratori di attività espressive (gruppo E)
- **17.00** Merenda
- **17,30** Stalla e accudimento animali (gruppo A) - Preparazione cena e attività domestiche (gruppo B) - Attività cognitive (gruppi C) - Laboratorio di bricolage o ceramica (gruppo D)
- **19.30** Cena (nelle rispettive case)
- **20.30** Riordino e attività varie davanti al caminetto o all'aperto (bella stagione) L'inserimento in ognuna di queste attività intanto non è ovviamente casuale.

E', come si è detto, il frutto di una programmazione, rivista settimanalmente e ridiscussa quotidianamente. Tutto è organizzato secondo il principio del

[educazione strutturata permanente](#)

che prevede:

- **valutazione** che si avvale sia degli strumenti di assessment tradizionali e consolidati, sia soprattutto della valutazione clinica.

- **definizione di programmi** che tengono conto sia dei "profili di abilità", disabilità ecc. ma anche (e soprattutto) degli "aspetti personologici" motivazionali, di piacere o di interesse (anche questi presenti o anche solo emergenti), su cui far leva. Questa dimensione è importantissima; un buon contesto abilitativo non può non tenerne conto. Sarebbe una posizione piuttosto razzista pensare che è possibile lavorare con persone autistiche ignorandone gli aspetti personali, le soggettività (che magari non si esprimono a parole, ma non per questo non esistono). Può darsi che le persona autistiche abbiano problemi di teoria della mente o di empatia con gli altri (anche se in realtà la difficoltà sembra più metarappresentativa, e aver comunque a che fare con stati mentali complessi che con la capacità di sintonizzarsi su stati mentali ed affettivi semplici) ma questo non ci autorizza comunque ad essere noi privi di una teoria della mente nei loro confronti e a trattarli come se i

loro comportamenti fossero semplicemente il segreto di cervelli rotti o mal programmati e non avessero comunque a che fare con stati mentali ed affettivi).

- **monitoraggio quotidiano - discussione nello staff - analisi funzionale dei comportamenti problema e degli impasse.**

Una variante importante, nel nostro modello di lavoro, rispetto alla tradizionale “analisi funzionale” dei comportamenti problema, è che essa non si limita all’indagine e alla registrazione di antecedenti, contesti (eccetera) della “produzione” del comportamento problematico, ma implica una costante e quotidiana riflessione sull’esperienza soggettiva sia degli ospiti che degli operatori, compreso su ciò che gli operatori “ci mettono” nell’interazione con gli ospiti, sulle loro risposte, sui loro atteggiamenti e sui loro vissuti, ecc.

Il “comportamento problema” non è “emesso”, né spesso è solo un “puro sintomo”. Ha il più delle volte un valore indirettamente comunicativo, ed è comunque l’espressione di uno stato soggettivo, che chiama comunque in causa l’operatore. L’ottica dunque è intersoggettiva ed interattiva.

La discussione e la supervisione quotidiana, centrata sulle “attività”, gli impasse e così via, si estende dunque continuamente non solo al tentativo di capire la soggettività degli ospiti, ma anche al vissuto degli operatori, favorendo il crescere, a poco a poco, di un

tessuto di pensiero comune

, di abbozzi di narrazioni, di trame di significati, di un “contenitore” di pensiero, insomma, sufficientemente condiviso, una continua strutturazione in fieri, dunque, che comprende le “attività” e i “comportamenti” relativi, ma non riguarda solo essi.

I visitatori di Cascina Rossago sono spesso colpiti dalla particolare “atmosfera” affettiva e di “spontaneità” spesso giocosa nelle interazioni. In realtà si tratta di una spontaneità ampiamente governata sostenuta e facilitata dai principi di una costante educazione strutturata che si avvale ovviamente di tutto il repertorio classico di tecniche comportamentiste (prompt, rinforzi, modeling ecc.), che è l’ABC di qualsiasi intervento sulle disabilità, ma che è costantemente inserito in questo atteggiamento comune di attenzione per le esperienze soggettive e gli aspetti personologici: il pensiero di gruppo, alimentato quotidianamente, di cui si parlava prima. Ovviamente non c’è alcuna contraddizione tra l’uso di tecniche comportamentiste e l’attenzione relazionale (e l’ispirazione dinamica che fundamentalmente regge il tutto). Anzi, questa oscillazione è fondamentale: da un lato per non ridurre l’educazione strutturata e la psiceducazione a banali formulette meccaniche senza pensiero, dall’altro per dare corpo operativo all’intuizione relazionale, giacchè abbiamo a che fare con persone con difficoltà così importanti (e che spesso non parlano neppure).

Vogliamo sottolineare tre altri aspetti importanti:

- **L'aspetto "naturalistico" o "ecologico" dell'intervento.** L'apprendimento e gli interventi (a parte il laboratorio di attività cognitive) non riguardano abilità astratte, ma hanno a che fare con attività della vita quotidiana, con un lavoro "vero", quindi con una prospettiva esistenziale. Avvengono dunque in un contesto "ecologico" e sono tutti

integrati e coerenti tra loro. Non si salta caoticamente tra una cosa e l'altra, tra l'ippoterapia al mattino e la seduta

cognitivo-comportamentale al pomeriggio. E' questa integrazione profonda che dà senso al tutto. Questa forte integrazione "complessiva" degli interventi tra loro e ancor più tra interventi tecnici e prospettiva esistenziale è una delle ragioni forse della loro efficacia

- **Il principio del "fare insieme".** E' un aspetto particolarmente importante del lavoro psicoeducativo e abilitativo svolto a Cascina Rossago. Il principio del "fare insieme" è fondato sulle basi originariamente interattive, anzi intercorporee, della condivisione mentale, nonché sulle evidenze crescenti dell'importanza dei deficit imitativi. Cominciano a comparire evidenze anche sperimentali che contesti fortemente strutturati nel senso di una semanticità-pragmaticità condivisa consentono nelle persone autistiche sia riconoscimenti del "senso" e delle "intenzioni" degli interlocutori che anche produzione di sequenze operative finalizzate

altrimenti impossibili. Sono note ad esempio le difficoltà delle persone autistiche (probabilmente legate ad un difetto dei circuiti mirror) ad intendere le intenzioni dell'interlocutore umano se essa è mediata solo dalla componente motoria e la tendenza a prendere alla lettera o in modo rigidamente semantico il significato delle cose. Ma se l'attribuzione di senso e di intenzioni è mediata da un ricco contesto semantico condiviso allora riescono ad identificare l'intenzione e non hanno difficoltà a comprendere "cosa" e "perché"...(Boria, Rizzolatti et al 2008).

Quello che è certo è che gli schemi appresi, anche complessi, di sequenze di attività lavorative o ludiche, si stabilizzano, generalizzano, consentono progressive autonomie, a partire da un "fare insieme" che coinvolge l'educatore, che non "insegna dall'esterno", ma "fa" con la persona autistica, la quale, per tutti i problemi che conosciamo di coerenza centrale, si appoggia all'inizio fortemente, in modo più o meno passivo alla intenzionalità dell'educatore, aderisce ad essa....si inserisce magari stentatamente all'inizio in essa, per poi progressivamente staccarsene. Abbiamo chiamato tutto ciò "**problem solving condiviso**" per indicare la posizione attiva dell'educatore, che inizialmente fornirà molti prompt, o addirittura si sostituirà quando necessario al ragazzo per colmare le lacune, per poi progressivamente lasciare lo spazio alle capacità emergenti del ragazzo.

- **Il dosaggio clinico delle frustrazioni** è ovviamente fondamentale...(ogni fallimento è in genere catastrofico nell'autismo, riapre buchi neri di sentimenti radicali di impotenza...): vi è un ruolo fondamentale del contesto per consentire e sostenere il

“

provare e riprovare

”

Dunque: intervento naturalistico; stretta coerenza non solo tra gli interventi ma tra interventi e vita; “fare insieme” e non educare astrattamente; attenzione alle soggettività e alle tollerabilità delle frustrazioni... Gli aspetti dell’elicitazione e facilitazione di abilità in un contesto “naturalistico”, dello sviluppo di competenze comunicative e pragmatiche all’interno di una costante interazione sociale reciproca, della centratura sugli aspetti soggettivi e affettivi, sulla relazione, in una cornice di attenzione al contenitore affettivo complessivo, costituiscono delle importanti varianti rispetto alle metodologie comportamentali tradizionali e di Discrete Trial Training, che avvicinano il nostro metodo di lavoro, per diversi aspetti, da un lato ad alcune evoluzioni delle metodologie comportamentistiche che hanno fatto progressivamente tesoro delle acquisizioni sugli aspetti primari, nell’autismo, dei deficit imitativi e della disabilità relazionale-sociale (ad esempio il modello Denver di S.Rogers e G. Dawson) dall’altro al noto modello evolutivo “floor-time” di S. Greenspan, di derivazione ed ispirazione relazionale-dinamica.