

PROGRAME EDUCATIVE PENTRU PERSOANE CU DEFICIENȚE

Ozana Raluca NIȚULESCU, referent educație
Angelica IACOB, șef Birou Educație M.N.A.R

Muzeul Național de Artă al României are deja o experiență destul de bogată în ceea ce privește programele educative, mai ales cele destinate școlilor și grădinițelor, și familiilor. Începând din anul 2000, Secția de Educație a început să organizeze astfel de programe, care de-a lungul timpului s-au extins și s-au îmbunătățit constant. În ceea ce privește însă programele educative pentru persoane cu deficiențe și pentru copii protejați de asociații, fundații și centre de plasament, ele au început să se desfășoare începând din anul 2001, însă cu o frecvență redusă și pe bază de cerere. Dacă în perioada 2005-2007, majoritatea participanților la aceste programe se puteau încadra în a doua categorie (copii provenind din medii defavorizate, copii cu probleme de comportament, copii cu deficiențe de învățare), în anii 2007 și 2008 au început să participe și mai mulți copii cu deficiențe, provenind de la școlile pentru deficienți de vedere și pentru hipoacuzici din București, precum și de la liceul pentru deficienți de vedere din capitală; la aceștia s-au adăugat și 17 adulți cu diferite probleme de sănătate mintală (deficiență mintală de diferite grade, schizofrenie, depresie, etc.), care au venit prin două fundații (*Estuar* și *Trebnie*), fiecare grup (de nouă, respectiv opt persoane) participând

la câte două programe educative. De la începutul anului 2009, la programele educative organizate de Muzeu nu au mai participat până acum decât copii protejați de fundații, copii care însă aveau un potențial intelectual ridicat, singura lor problemă fiind faptul că resursele financiare de care dispuneau familiile lor erau insuficiente pentru o educația adecvată posibilităților lor intelectuale.

Trebuie spus de la bun început că majoritatea copiilor care au participat în regim de gratuitate la programele educative ale MNAR aveau deficiențe ușoare sau moderate. Chiar și printre copiii provenind de la școlile pentru hipoacuzici și pentru ambliopi, nu se aflau decât foarte puțini copii surzi și nici unul cu cecitate. Practic, singurele persoane cu probleme mai grave care au participat la programele educative au fost cele 17 persoane adulte amintite mai sus. Și din această cauză, dar și dintr-o oarecare lipsă de experiență, majoritatea programelor despre care am vorbit până acum nu s-au desfășurat mult diferit față de cele destinate copiilor obișnuiți; cu alte cuvinte, nu au fost perfect adaptate caracteristicilor diferitelor grupuri. Poate că acesta este unul dintre motivele pentru care ele au scăzut numeric, în loc ca interesul față de ele să crească.

Motivele pentru această stare de fapt sunt totuși mai multe. Pentru început, până în anul 2007 MNAR nu a avut ca angajați ai Secției de Educație persoane cu o pregătire specială care să poată susține în mod profesionist astfel de programe. Mai mult, chiar și când au fost angajate două persoane care să fi absolvit secția de Psihopedagogie specială a Facultății de Psihologie și științele educației, a lipsit un punct de referință relevant pentru realizarea unor astfel de programe: un model de bună practică provenind de la un muzeu din țară sau din străinătate, bine documentat și de succes. Un alt motiv ar fi acela că nici până în momentul de față, oferta de programe educative a Muzeului nu include în mod diferențiat acest tip de programe; ele există practic în continuare pe bază de cerere, persoanele cu deficiență nefiind un public țintă direct vizat. Și în fine, simpla absolvire a Psihopedagogiei speciale nu este suficientă pentru susținerea unor programe educative pentru copii cu deficiențe în cadrul muzeului. Ceea ce lipsește este o pregătire în plus: pe de o parte, absolventul trebuie să cunoască patrimoniul și anumite lucruri în legătură cu acesta care conferă o imagine de ansamblu (dar și una de profunzime) a acestuia, iar pe de altă parte este nevoie ca el să capete un set de cunoștințe și experiențe în legătură cu anumite tipuri de deficiență. Un exemplu în acest sens ar fi învățarea limbajului mimico-gestual pentru comunicarea cu persoanele deficiente de auz sau surde.

În orice caz, în ceea ce privește desfășurarea propriu-zisă a programului de acest tip, pot spune că există anumite lucruri care sunt esențiale pentru ca un astfel de program să aibă succes.

Pentru început, trebuie stabilite clar anumite obiective, în concordanță cu specificul fiecărui grup. Desigur, există anumite obiective care sunt comune cu cele pentru orice program pentru copii de școală și de grădiniță. În cazul MNAR, acestea sunt familiarizarea copiilor cu arta prin activități interdisciplinare, oferirea unei alternative la educația formală și punerea în valoare a patrimoniului Muzeului. În mod particular, un astfel de program are ca scop dezvoltarea gustului, a cunoștințelor pentru și despre artă, a capacității de înțelegere a unei opere de artă, a contextului în care ea a apărut, restrâns dar și extins; pe de o altă parte însă, cum o operă de artă are și un subiect, plaja de posibilități educative se extinde; privitorul poate trece de la înțelegere la interpretare, își poate forma o opinie personală în cunoștință de cauză. Mai există însă și alte tipuri de scopuri, încă mai punctuale, care țin de consolidarea/dobândirea anumitor capacități ale participanților (de concentrare atenției, de ascultare activă, de empatie, de imaginație, de comunicare, capacități intelectuale – de analiză, sinteză, generalizare, abstractizare și comparație, ș.a.m.d.), la care se mai pot adăuga cele ce țin de fiecare temă de discuție/lucru. În procesul de stabilire a obiectivelor trebuie

să se țină cont de vârsta reală și intelectuală a participanților, de nivelul de dezvoltare a personalității, de nivelul de cunoștințe la care ei se află; în cazul persoanelor cu deficiențe, trebuie să se mai țină cont și de specificul fiecărei deficiențe. Ideal ar fi ca fiecare educator muzeal care dorește să susțină astfel de programe să cunoască problematicile fiecărei categorii de deficiență cu care lucrează; în orice caz, colaborarea cu conducătorul grupului este esențială, aceasta fiind absolut necesară în toate momentele pe care le implică desfășurarea unui program educativ pentru persoanele cu deficiențe – de la faza de planificare a lui și până după terminarea efectivă a programului, când feed-back-ul pe care coordonatorul îl poate oferi este unul de mare valoare și însemnătate. Nu toate obiectivele menționate mai sus pot fi atinse cu orice grup; pe de altă parte, grupul poate să aibă deja anumite așteptări, sau persoana care se ocupă de activitățile pe care grupul le desfășoară în general poate avea anumite obiective în minte, dorind ca programul educativ de la muzeu să se încadreze în anumite linii ale unui program de recuperare/ dezvoltare pe care grupul îl parcurge deja. Astfel, obiectivele unui program educativ muzeal ar trebui să fie cât mai bine adaptate intereselor, cerințelor, nevoilor și particularităților fiecărui grup. Flexibilitatea are deci o importanță deosebită în acest proces.

Odată stabilite obiectivele, este necesar să se hotărască asupra unei metode de lucru; când spun

„metodă de lucru” mă refer atât la modalitatea de comunicare, cât și la modul în care anumite activități să se desfășoare. Programele educative ale MNAR sunt structurate în două părți: se începe cu o vizită activă în una dintre expozițiile/galeriile Muzeului, după care urmează lucrul în atelierul de creație. Practic, fiecare grup își alege o temă (de obicei dintre cele propuse de Muzeu, dar pot fi propuse și teme noi, de către coordonatorul grupului), în funcție de obiectivele propuse. Această temă este unul dintre elementele de legătură dintre vizita activă și activitatea din atelier. Pornind de la ea, sunt alese anumite lucrări din expunere pe baza cărora se va desfășura prima parte a programului, iar activitatea creativă din ultima parte trebuie să fie în acord atât cu tema, cât și cu lucrările discutate. Revenind la metodele de lucru, le voi împărți în trei categorii: mijloace de comunicare, metode de a înlesni înțelegerea, tehnici de lucru pentru activitatea practică. Toate acestea trebuie adaptate grupului, obiectivelor și temei alese.

În ceea ce privește mijloacele de comunicare, acestea sunt în principal, după cum bine deja se știe, verbale și nonverbale. Voi vorbi în această privință despre cuvinte și limbaj și despre atitudini. Limbajul folosit trebuie să fie întotdeauna pe înțelesul participanților – adecvat nivelului intelectual la care ei se află – și întotdeauna flexibil, în funcție de situație. La nivel semantic, este util să se verifice cunoașterea anumitor cuvinte, încurajând participanții să întrebe atunci când au neclarități în ceea ce privește

înțelegerea. Există totuși situații în care folosirea cuvintelor vorbite nu este suficientă pentru transmiterea unui mesaj. Din experiența mea cu copiii cu deficiențe de auz, chiar dacă înțelegerea este posibilă, în cazul hipoacuziei, prin auzul parțial al cuvintelor, prin mimică și gestică și prin legarea de context (vorbind despre un tablou, spre exemplu, este relativ ușor de intuit răspunsul la o întrebare legată de subiectul acestuia, doar prin privirea tabloului și prin interpretarea limbajului nonverbal al celui care întreabă), în lipsa folosirii limbajului mimico-gestual comunicarea este mult îngreunată. În această privință ar fi de menționat că în școală nu este încurajată comunicarea prin acest tip de limbaj, ci mai degrabă comunicarea prin cititul pe buze și prin exprimarea vocală a cuvintelor. Motivul pentru acest lucru este simplu: pentru o persoană deficientă de auz sau surdă, integrarea în societate se face mult mai simplu dacă se folosește limbajul comun, al majorității. Așadar, în cazurile în care capacitatea de a vorbi nu este afectată în vreun fel (prin diferite afecțiuni ale organelor de vorbire și/sau prin afecțiuni la nivelul scoarței cerebrale), persoana cu hipoacuzie sau surdă ar trebui să comunice fără utilizarea limbajului mimico-gestual. Realitatea este însă de cele mai multe ori alta. Este mult mai dificil să înveți să citești pe buze și să vorbești în lipsa feed-back-ului auditiv decât să înveți să folosești limbajul mimico-gestual; copiii mai ales, dar chiar și unii adulți, folosesc acest tip de limbaj nonverbal cu o mai mare frecvență. Și în condițiile

în care mulți profesori de la școlile pentru deficienți de auz (din experiența mea directă, toți) nu cunosc limbajul mimico-gestual, comunicarea devine într-adevăr dificilă. Devine așadar absolut necesar ca la programul educativ pentru hipoacuzici și/sau persoane surde să fie prezent și un interpret, sau, și mai bine, ca educatorul muzeal să cunoască el însuși acest tip de limbaj și să îl poată folosi fluent.

Tot în legătură cu comunicarea, de această dată verbală, ar fi de menționat și felul în care sunt exprimate anumite lucruri față de persoanele cu deficiențe de vedere sau cu cecitate. Văzul are un rol foarte important, printre altele, în construirea conceptelor cu care operează gândirea. El oferă practic o bază concretă pe care abstractul se poate dezvolta cu ușurință. Foarte multe dintre conceptele cu care operăm au pornit de la reprezentări, care sunt un fel de sinteză a percepțiilor avute asupra anumitor obiecte. Spre exemplu, ne construim conceptul de „pasăre” pornind de la categoria „pasăre” – o reprezentare care include toate elementele esențiale și necesare pentru a putea recunoaște o pasăre, indiferent de tipul ei. Pentru aceasta, trebuie să fi perceput mai multe tipuri de păsări. Mai departe, aceste reprezentări îi sunt asociate anumite înțelesuri și trăiri, care până la urmă îi conferă o anumită simbolistică (eventual una generală, acceptată de majoritatea oamenilor, și una subiectivă, personală), care este aproape în întregime abstractă (spre exemplu, „pasăre” poate să

însemne libertate, avânt, înălțare ș.a.m.d.). Desigur, se poate ajunge la toate acestea și plecând de la celelalte simțuri în afară de văz, însă procesul este ceva mai lent, îngreunat. Tocmai pentru că persoanele nevăzătoare sau cu deficiențe mai grave de vedere lucrează mai mult, mai ușor, cu concretul decât cu lucrurile abstracte, este bine ca în comunicarea cu ei să se țină cont de aceasta. De asemenea, este foarte important să li se descrie atât locul în care se află sau prin care trec, cât și obiectele despre care se discută – descrierea să fie organizată spațial și logic și să fie cât mai detaliată, atunci când este cazul. Comunicarea verbală trebuie completată cu materiale ajutătoare, pe care ei să le poată atinge, mirosi sau auzi. Este esențial ca aceste persoane să se simtă în siguranță, acceptate și încurajate (tacit sau nu, în funcție de caz).

Fără a părăsi încă subiectul comunicării, ar mai fi de precizat că am găsit întotdeauna intervențiile coordonatorului grupului ca fiind utile. În momentele în care apăreau dificultăți de înțelegere (la mine sau la participanți), sau atunci când discuția se desfășura pe un subiect cunoscut lor, coordonatorul intervenea pentru a face apel la experiențe/cunoștințe de care era sigur că participanții le au, clarificând anumite sensuri, sau întărind anumite informații. De asemenea, pot exista situații în care o anumită activitate (discuție, joc, folosirea materialelor ilustrative etc.) necesită două sau mai multe persoane care să o coordoneze – situații, deci, în care implicarea

coordonatorului este absolut necesară.

În ceea ce privește atitudinea, aceasta este esențială pentru construirea unei relații care să vină în sprijinul îndeplinirii obiectivelor. Mă refer în special la atitudinea pe care o are educatorul muzeal, atât față de patrimoniu și față de programele în sine, cât și față de participanții la acestea. În această ultimă privință, sunt de părere că atitudinea educatorului muzeal ar trebui să creeze o atmosferă ludică, care în același timp să ofere copiilor un sentiment de siguranță și încredere, de bucurie și acceptare, fără a pierde însă din vedere cadrul în care se află și anumite norme de conduită pe care le implică. Atitudinea animatorului este importantă deoarece ea poate modela comportamentul copiilor, îi poate stimula și încuraja atunci când este cazul, poate fi investită cu valoarea exemplului, poate crea un spațiu, net diferit de cel de la școală, care este de cele mai multe ori formal și restrictiv, în care copilul să-și poată întări stima de sine și siguranța pe/in sine, să poată încerca moduri inedite de gândire, să învețe prin joacă etc.. Cu alte cuvinte, atitudinile pe care animatorul le afișează, mai mult sau mai puțin conștient, își aduc un mare aport împlinirii sau neîmplinirii obiectivelor programelor. Ele sunt cele care pot asigura un climat propice dezvoltării. În acest sens, îmi par ca fiind esențiale respectul, răbdarea, grija, acceptarea, valorizarea (față de beneficiarii programului, față de patrimoniu și față de muzeu în sine),

deschiderea (față de participanții la program, ca personalități, față de idei noi, etc.), încrederea, și nu în ultimul rând (deși nu s-ar încadra tocmai la atitudine), bucuria. Tot în legătură cu atitudinea potrivită ar mai trebui menționată și empatia, acea capacitate de a trăi, simți, înțelege, gândi etc. în felul celuilalt: „a intra în pielea celuilalt” – a crea sentimentul că îl înțelegi și îl accepți pe celălalt așa cum este (a avea o atitudine empatică față de el) este unul dintre factorii care stimulează puternic atât dezvoltarea relației, cât și dezvoltarea celuilalt ca întreg.

Pe parcursul unui program educativ pot exista momente în care comunicarea prin limbaj verbal și nonverbal și prin atitudine nu este suficientă pentru ca mesajul să fie înțeles pe deplin. De aceea, în sprijinul acestei înțelegeri pot fi folosite anumite mijloace alternative, care pot fi ori sub formă de joc, ori sub formă de materiale ajutătoare. Jocul poate da rezultate foarte bune, din mai multe puncte de vedere: el poate întrerupe monotonia, poate canaliza atenția, poate stimula imaginația și creativitatea, poate fi un bun mijloc de învățare activă. În funcție de diversele caracteristici ale grupului, precum și de temele abordate și de spațiul în care programul se desfășoară, educatorul muzeal poate propune diverse jocuri, cu o întindere mai mare sau mai mică în timp, mai simple sau mai complexe. Un exemplu de joc foarte ușor de aplicat și foarte folositor ar fi, în cazul unui tablou, „intrarea” în acel tablou prin puterea imaginației, și adoptarea pozițiilor anumitor

personaje sau trăirea senzațiilor pe care atmosfera din spațiul reprezentat le trezește; poate fi introdusă apoi o schimbare, care să se reflecte corespunzător și în pozițiile/trăirile participanților. Pe cât de simplu este acest joc, pe atât este de fructuos: el încurajează observația, implică participanții la nivel corporal și afectiv, înlesnește înțelegerea (prin reflectare, prin transpunere), stimulează empatia și încurajează exprimarea propriilor trăiri etc., ajută la conștientizarea anumitor senzații și la recunoașterea anumitor sentimente, crește nivelul de încredere atât între membrii grupului cât și între grup și animator, și este amuzant. Practic, pentru fiecare temă și/sau spațiu se pot găsi jocuri, adaptate fiecărui grup, care să fie benefice pentru atingerea obiectivelor propuse și nu numai. Este bine ca educatorul să se gândească la anumite jocuri pe care le-ar putea face împreună cu grupul chiar înainte de începerea programului – jocul poate fi folosit fie ca parte integrantă (stabilită anterior) din structura programului, sau poate fi propus în cazul în care apare ceva neprevăzut (scade nivelul capacității de concentrare a grupului, mai devreme decât ar fi fost de așteptat; există câțiva membri ai grupului care fac ceva ce perturbă activitatea întregului grup; scade brusc interesul participanților față de cele discutate etc.).

Materialele ajutătoare pot fi și ele de diverse tipuri. Ele pot fi imagini, scheme compoziționale, schițe ilustrative, diferite obiecte, sunete și mirosuri, texte care să fie citite, filme scurte (și lista ar putea

continua...), care să aibă neapărat legătură atât cu tema programului, cât și cu lucrările alese. Ele sunt utile deoarece oferă puncte de sprijin. Pentru a transmite cât mai bine atmosfera dintr-un anumit tablou, spre exemplu, participanților li se pot oferi anumite obiecte care se găsesc reprezentate în acesta, sau bucăți din aceleași materiale textile cu care sunt îmbrăcate anumite personaje din tablou, sau chiar alimente (o bucăciță de brânză *Camembert*, în cazul unei naturi statice în care apare și acest tip de brânză, pe care fiecare să o poată mirosi și atinge...). Subiectul tabloului este astfel mai ușor înțeles, și se încurajează de asemenea și formarea unei proprii opinii/interpretări a acestuia. Pentru persoanele cu deficiențe de auz, spre exemplu, poate fi adus un instrument muzical, sau pur și simplu o coardă care vibrează atunci când scoate sunete, dacă într-un tablou apar și instrumente muzicale. Însă aceste materiale auxiliare devin cu adevărat importante atunci când participanții la program au deficiențe de vedere. Pentru ei ar fi bine dacă s-ar putea găsi lucrări din expunere care să poată fi atinse; indiferent dacă acest lucru este sau nu posibil, pot fi aduse reprezentări în relief ale lucrărilor despre care se discută, scheme în relief ale principalelor elemente constitutive ale tablourilor, unelte sau materiale cu care se lucrează pentru a obține un obiect asemănător cu cel din expunere etc. Mai mult, oricui s-ar adresa, cert este că folosirea materialelor ajutătoare creează de cele mai multe ori curiozitate,

entuziasm, implicare, participare, și încurajează exprimarea părerii personale.

În ceea ce privește tehnicile de lucru pentru activitatea practică, din nou, este bine să se țină cont de toți acei factori despre care am mai vorbit – obiective, caracteristicile grupului, cerințe ale acestuia, tema aleasă, lucrările discutate în timpul vizitei active. Colaborarea cu coordonatorul grupului sau chiar discuția cu participanții înșiși ar trebui să existe și în situația alegerii tehnicii. Este de asemenea important în acest caz să se cunoască și nivelul general al abilităților membrilor grupului – ce pot face, fizic vorbind, și ce nu (un exemplu de la programele pentru copii de grădiniță, fără deficiențe, grupa mică: ei nu pot decupa, sau decupează cu mari dificultăți; așadar a le cere să facă acest lucru presupune ca fiecare copil sau fiecare doi copii să aibă în preajmă un adult care să îi ajute, dacă doresc acest lucru). Pentru o persoană cu deficiențe, a-i da să facă ceva ce nu are cum să facă echivalează cu desconsiderarea lui majoră. În funcție de fiecare grup și de caracteristicile și preferințele lui, tehnica aleasă trebuie să poată oferi participanților satisfacții – să aibă posibilitatea fizică, timpul și materialele necesare pentru a începe și a termina o lucrare de care ei să fie mulțumiți (fiecare dintre ei).

Odată stabilită tehnica de lucru și subiectul, la începutul activității practice este bine să li se spună participanților la program ce materiale au la dispoziție, după caz – cum le pot folosi, și cum sunt ele

distribuite. Este bine ca subiectul ales să facă apel, în timpul activității creative, la lucruri personale – stări sufletești, preferințe, experiență proprie ș.a.m.d., pentru a încuraja exprimarea de sine și conștientizarea cu privire la lucrurile respective. Rolul activității creative este, pe lângă cel recreativ, de a consolida cele învățate în timpul vizitei active, de a le înțelege mai bine, de a le lega de propria experiență de viață, de a le putea aprecia și interpreta mai precis, de a încuraja exprimarea propriei persoane, de a câștiga încredere în sine și în ceilalți, de a putea împărtăși rezultatul cu ceilalți, primind și oferind păreri fără teama de a fi judecat sau neînțeles. La sfârșitul activității, dacă timpul și dispoziția participanților permit, ar merita ca fiecare dintre membrii grupului să vorbească despre lucrarea lui, primind și oferind feed-back celorlalți, fără a exista însă obligația de a face acest lucru, ci doar încurajarea.

În timpul activității practice, este bine ca educatorul muzeal să fie nu numai disponibil pentru a da orice ajutor solicitat, dar să se și intereseze de lucrul fiecărui membru al grupului, fără a avea un aport direct asupra rezultatului – pentru a încuraja libertatea de exprimare, precum și căutarea mijlocului adecvat pentru fiecare de a realiza un anumit lucru (cunoaștere și alegere). Remarci de genul „așa nu este bine”, sau aprecieri ca „desenul tău este urât” sau „aceasta este cea mai frumoasă lucrare” nu sunt în nici o situație acceptabile, nici din partea educatorului, nici din partea celorlalți membrii ai grupului, și este

necesar să fie descurajate. Fiecare operă realizată de participanți este importantă, semnificativă și frumoasă, educatorul trebuind să identifice care sunt calitățile mai importante ale unei lucrări pentru a face credibile aceste afirmații (de exemplu, o pictură are culori bine armonizate, alta linii foarte clare și expresive, alta ilustrează foarte bine tema propusă, etc.); în acest context nu este vorba despre excelarea într-un anumit domeniu, ci despre respectul reciproc, despre posibilitatea de a se exprima pe sine liber și de a putea recunoaște în celălalt și în sine lucruri de valoare. Pentru persoanele cu deficiențe aceste lucruri sunt mai mult decât importante, sunt chiar necesare. Indiferent dacă un grup participă o singură dată la programele educative din muzeu sau de mai multe ori, scopul final al lor, din punctul de vedere al beneficiarilor, este să ofere o experiență plăcută și revelatoare într-o măsură mai mare sau mai mică. În condițiile în care societatea românească în general nu este suficient de deschisă față de persoanele cu handicap (de orice fel ar fi el), orice ocazie în care aceste persoane sunt primite cu respect, înțelegere, susținere și bucurie este mai mult decât binevenită. Programele educative pentru persoanele cu deficiențe ar trebui să se apropie mai mult de o formă de terapie decât de o modalitate de învățare, făcând apel la cât mai multe laturi ale personalității, la cât mai multe abilități, la cât mai multe sentimente, trăiri și experiențe ale participanților la ele, venind în sprijinul lor și în completarea

activităților educativ - terapeutice și recreative în care ei sunt deja implicați.

După terminarea programului educativ și din nou utilizarea colaborarea cu coordonatorul grupului, pentru evaluarea rezultatelor și/sau pentru îmbunătățirea programului. Până la urmă, singurii în măsură să spună dacă programul respectiv a fost unul reușit sau nu sunt participanții înșiși și persoana care îi are în grijă, observând modificări ale comportamentului, atitudinii, abilităților lor.

Pentru a oferi un exemplu, voi prezenta în continuare, pe scurt, felul în care s-a desfășurat un program educativ pentru unul dintre grupurile de adulți cu probleme de sănătate mintală de care am pomenit la început. Programul s-a desfășurat în anul 2007, și a avut ca temă „Canoane și proporții” din ciclul intitulat „Omul în artă”. Cele opt persoane aveau în general un nivel de dezvoltare intelectuală specific copilăriei, retardul mintal fiind deficiența comună tuturor. Câteva dintre ele erau însoțite de părinți, iar întregul grup beneficia de prezența și implicarea unui psiholog, angajat al fundației în care erau înscrise persoanele respective (Fundația *Trebuie*).

Pentru vizita activă din Galeria de Artă Românească Modernă am ales să mă opresc la *Aruncătorul de lance* de Ioan Georgescu, la *Omagiu lui Chopin* de Ion Lucian Murnu și la *Îndrăgostiții* de Leon Alex, în această ordine. Practic, informațiile transmise între noi s-au concentrat asupra tipului de lucrare (sculptură, respectiv pictură), asupra înțe-

lesurilor cuvintelor „canon” și „proporție” aplicate la corpul uman, asupra vârstei și felului în care se dezvoltă corpul uman în funcție de ea, asupra canoanelor clasice și moderne de reprezentare a corpului uman și a proporțiilor lor, exemplificate prin lucrările mai sus menționate.

Am avut ca materiale auxiliare câteva scheme reprezentând proporțiile clasice ale corpului, precum și o reprezentare a omului vitruvian realizat de Leonardo (motivul pentru care am ales să le arăt acest desen a fost că „atunci, demult, oamenii s-au gândit că dacă omul stă cu mâinile și picioarele drepte, încapă într-un pătrat, și dacă stă cu mâinile și picioarele un pic desfăcute, încapă într-un cerc”). Repetarea anumitor concluzii la care am ajuns împreună a fost necesară. Practic, din punct de vedere cantitativ, informația care a circulat în dialogul dintre noi a fost una limitată și „de bun simț”, rămânând la un nivel de înțelegere de bază, cât mai concret. De asemenea, a fost necesară explicarea schemelor prin exemplificare pe corp și a reprezentării omului vitruvian prin „punerea sa în scenă” cu ajutorul a două persoane¹.

Timpul petrecut la *Aruncătorul de lance*, ca și la celelalte lucrări, a fost destul de scurt, comparativ cu timpul alocat vizitelor active ale programele obișnuite. La *Omagiu lui Chopin* am vorbit împreună despre modificarea canoanelor clasice și despre efectul pe care îl poate da modificarea proporțiilor; același lucru și la *Îndrăgostiții*, cu deosebirea că aici am făcut distincția dintre

sculptură și pictură. Pentru fiecare lucrare în parte, primul lucru pe care l-am făcut a fost să identificăm ce anume reprezintă ea. I-am întrebat la fiecare lucrare ce părere au despre ea, dacă le place sau nu, și eventual de ce.

În afară de câțiva dintre ei care erau probabil în mod obișnuit mai deschiși și mai vorbăreți, starea generală inițială a fost de fâstâcire, de reținere și de nesiguranță. Pe parcursul vizitei active, totuși, s-au „încumetat” cu toții să-și spună părerea, părănd să se simtă ceva mai în largul lor. Cu toate acestea, capacitatea lor de susținere și concentrare a atenției nu era foarte dezvoltată, motiv pentru care am ales după scurt timp să continuăm programul în atelier.

Aici le-am pus la dispoziție foi mari de bloc de desen și pasteluri cerate și cretate (le-am explicat întâi ce anume sunt ele) și le-am cerut să deseneze un om, având în minte discuțiile din galerie (pe care le-am reînprospătat cu această ocazie), și pe care apoi să-l numească și să spună despre el ce face și cum se

simte. Am ales pastelurile deoarece sunt ușor de folosit, iar efectul vizual este destul de puternic. În ceea ce privește subiectul, m-am oprit la om și datorită temei alese, dar și pentru că majoritatea oamenilor se identifică într-un fel cu omul desenat (acesta a fost și cazul lor), existând de altfel și un test proiectiv cu aceeași temă. Activitatea practică a părut să le facă mai multă plăcere decât cea din galerie, deși o parte dintre ei au fost și aici reticenți, pe motiv că nu au talent la desen. Au desenat totuși cu toții și mulți s-au bucurat să-mi lase desenele făcute de ei. Una dintre femei a ținut să deseneze un om cu patru mâini, cam ca în omul vitruvian, deși înțelesese explicația noastră (a mea și a psihologului, care m-a ajutat să „reprezint” desenul lui Leonardo). Acest fapt mi-a dat de înțeles că fusese impresionată nu doar de reproducerea desenului, ci și de „punerea sa în scenă” și că, în consecință, cel puțin acel moment din galerie a rămas imprimat în memoria ei. Implicarea cu rol exemplificativ, clarificator, a





Eu și psihologul care a venit împreună cu grupul am stat una în fața alteia, reprezentând cele două ipostaze ale omului vitruvian, făcând evident faptul că este vorba despre două persoane (simultanitatea și ipostaza erau concepte prea greu de explicat și de înțeles pentru ei).

educatorului muzeal și psihologului care coordona grupul a avut deci un impact destul de mare asupra ei. În ceea ce privește discuția de la sfârșit, în care fiecare putea să vorbească despre omul desenat de el, la întrebările „ce face?” și „cum se simte?”, răspunsurile date de ei au fost simple și frumoase: stă, sare, alergă, merge, se simte bine, este fericit... În timpul activității din atelier participanții la program au ascultat melodii compuse de Chopin (pe care l-am ales și în legătură cu lucrarea din Galerie, dar și pentru liniile lor melodice liniștite și suave).

Au plecat încântați și bucușori, iar psihologul mi-a spus mai apoi (după câțiva timp) că vizita la muzeu le-a rămas plăcut întâmpărită în memorie și că erau nerăbdători să mai vină.

Din punctul meu de vedere, acest program educativ a fost unul dintre cele mai frumoase pe care le-am realizat. Am reușit să trec peste

dificultățile de comunicare folosind cuvinte simple și având un discurs logic și explicativ, apelând însă destul de mult și la comunicarea non-verbală. Chiar dacă răspunsurile pe care le ofereau nu erau foarte inventive, ele erau diverse și cu un farmec aparte, cu multe referiri la experiența proprie. Cred că am reușit să îi încurajez să se exprime și să le dau încredere (și în mine, și în ei), atât prin desfășurarea vizitei active, cât și prin activitatea din atelier. Ceea ce mi-a umplut însă inima a fost bucuria pe care mi-au arătat-o, bucuria de a fi acolo și de a participa la programul educativ. Nu știu dacă acele cunoștințe ce priveau canoanele și proporțiile despre care am discutat atunci le-au rămas sau nu imprimate în memorie (probabil că nu, în orice caz nu în totalitate și probabil că nu pentru toți), însă sunt convinsă că țin minte și acum că au fost odată la muzeu și că s-au uitat la niște obiecte frumoase, că au vorbit despre ele și că apoi au desenat, și că, mai mult decât atât, toate acestea le-au făcut plăcere. Ca o confirmare, ei au revenit în anul 2008, participând la un alt program educativ, având ca temă „Arta ca spectacol”, susținut de colega mea Alexandra Cucu.

Am început acest articol făcând o trecere în revistă a programelor educative pentru persoane cu deficiențe organizate la Muzeul Național de Artă al României din punct de vedere cantitativ și am implicat faptul că ele nu au avut succesul dorit din motive care țin de adaptabilitatea insuficientă a lor față de nevoile publicului

țință. Ar mai fi de precizat în acest context că nici noi, personalul specializat pe educație din muzeu, și nici ei, persoanele cu deficiențe și persoanele care le au în grijă într-un fel sau altul, nu avem o reprezentare corectă a unui astfel de program: noi – pentru că nu avem un exemplu de la care să pornim pentru a ne inspira, ei – pentru că nu beneficiază de astfel de programe în muzee, așteptările lor în această privință fiind deci slab conturate. Am încercat apoi să îmi dau seama de cum ar trebui să se desfășoare aceste programe educative, gândindu-mă că, probabil, ceea ce a lipsit a fost pe de o parte o insuficientă adaptare a noastră la specificul fiecărui grup și, pe de altă parte, participarea unor copii în cea mai mare parte cu deficiențe ușoare, care nu necesitau neapărat o modificare majoră a obiectivelor și metodelor de lucru. Alături de acestea nu pot să nu remarc totuși și faptul că, față de câte școli și fundații sunt în

București care se îngrijesc de copiii cu deficiențe, foarte puține știu că există posibilitatea de a participa la programele organizate de noi și încă și mai puțini chiar participă la ele. Pentru a-mi explica acest fenomen, nu pot să nu dau vina nu numai pe slaba promovare a lor, ci și pe reticența generală pe care o simt a persoanelor cu deficiențe de a „ieși în lume”, de a se lăsa văzute și de a participa la activități la care poate participa în definitiv orice persoană. Iar pentru acest lucru, cred că vinovată se face atitudinea generală a oamenilor față de persoanele cu deficiențe, care consideră că a avea un handicap este ceva anormal, ciudat, de rău augur ș.a.m.d., care le blamează și le desconsideră fără a le cunoaște de fapt, care le ia în răs, care se teme de ele și le exclude din cercul său. Cred că va mai dura mult până când mentalitățile se vor schimba, până când ne vom da seama cu toții că fiecare dintre noi are deficiențe în anumite domenii, până când nu



ne va mai fi rușine cu cine și ce suntem. Până atunci însă, nu putem decât să facem tot posibilul pentru a fi deschiși și a ne deschide din ce în ce mai mult, pentru a valoriza persoana umană pentru valoarea ei intrinsecă, pentru a acționa benefic în măsura în care chiar putem face o diferență. Susținerea programelor educative pentru persoanele cu deficiențe consider că este unul din acele lucruri mărunte pe care le putem face, și care chiar fac o diferență.

Ca o concluzie și o completare la toate cele spuse mai sus, ar fi de precizat că există trei, sau poate chiar patru etape/nivele de dezvoltare a unor astfel de programe. Prima etapă ar fi reprezentată prin programe făcute de educatorii care nu au studii de profil, deci susțin un program foarte asemănător cu programele pentru publicul obișnuit, dar cu minimale eforturi de adaptare (spre exemplu, pentru a susține la un moment dat un program educativ pentru copii cu deficienți de vedere, Angelica Iacob a făcut cerere ca ei să poată atinge o sculptură (chiar dacă folosind mănuși) pentru că era conștientă că acest lucru este important). O a doua etapă ar însemna programe făcute de educatori muzeali cu studii de psihopedagogie specială, programe care sunt mai adaptate nevoilor unor astfel de grupuri, dar care încă nu răspund pe deplin nevoilor acestora din cauza lipsei

unei specializări suplimentare (spre exemplu, comunicarea este încă una mediată de cineva, cum este interpretul limbajului mimico-gestual pentru comunicarea cu persoanele deficiente de auz sau surde). Cea de a treia etapă ar reprezenta-o programele susținute de educatori muzeali cu studii de psihopedagogie specială, dar care se specializează pe un anumit domeniu (sau mai multe), pentru a putea oferi o experiență perfect adaptată problematicilor fiecărui grup; cu siguranță, aceasta ar fi varianta cea mai bună și ar avea cu adevărat succes. În fine a patra etapă, dar care poate fi adoptată și pe parcursul celorlalte trei, ar fi ca programele să fie făcute de oameni specializați pe un anumit tip de handicap, în regim de colaborare cu muzeul, care să fie apoi pregătiți pe domeniul de activitate al muzeului și pe tipul de programe educative practicat; dezavantajul în acest caz este că acestor oameni le-ar putea fi mai greu să vină cu propuneri datorită unei insuficiente cunoașteri a patrimoniului, comparativ cu educatorii muzeali despre care am vorbit la etapa precedentă.

Așadar, realizarea cu succes a acestor programe nu este nici imposibilă, nici nesperat de departe de ceea ce putem face în prezent. Tot ceea ce ne trebuie este motivație, determinare, și bineînțeles, bucuria de a le realiza.