

Risposta ai commenti di Negretti e Zanardi al testo ‘Disturbi specifici (della relazione) di apprendimento’ di Gandolfi e Negri

Attà Negri,* Miriam Gandolfi**

Ringraziamo Monica Negretti e Martina Zanardi per i loro commenti al nostro testo ‘Disturbi specifici (della relazione) di apprendimento’ (Gandolfi e Negri, 2023) che ci sembrano aver colto il messaggio centrale che intendevamo consegnare ai lettori: il cambiamento di paradigma epistemologico – o per dirla più concretamente – di sguardo (inteso come scelta consapevole di cosa mettere a fuoco, i punti di osservazione da cui guardare, strumenti attraverso i quali osservare) necessario **per adottare un lettura propriamente e compiutamente psicologica su quello che nella nostra cultura professionale e sociale chiamiamo disturbi specifici dell’apprendimento (DSA)**. Il mandato sociale che in quanto psicologi ci viene attribuito (ovvero secondo la cultura dominante saremmo buoni psicologi solo se sappiamo agire secondo tale mandato) è quello di diagnosticare con affidabilità e riabilitare/curare efficacemente tali disturbi. L’improbabilità di tale mandato è tuttavia così evidente che anche gli estensori dei vari manuali psichiatrici diagnostici internazionali e quelli della legge 170, che in Italia regola i diritti e le prassi professionali/scolastiche relative ai DSA, si sono limitati a definire i criteri diagnostici e a decretare, seppur su base ipotetica, la natura neuro-biologica – e quindi cronica e immodificabile – di tali disfunzioni che divengono quindi disturbi del ‘hardware’ cerebrale. Con queste premesse, parlare di prevenzione e di riabilitazione diviene un *non-sense* o una *malpractice* e ci si propone di ricorrere quindi agli ormai noti strumenti ‘compensativi’ e misure ‘dispensative’ coerenti con un’ottica protesizzante di un deficit/danno non riparabile. La prospettiva, quindi, è desolante perché getta professionisti, educatori, insegnanti, genitori e studenti nell’impotenza e l’unico aspetto che viene preservato è quello giuridico-legale ovvero la sacrosanta necessità di difendere i diritti dei più deboli. Ma se fosse proprio questo modo di ‘vedere’

*Dipartimento di Scienze Umane e Sociali, Università di Bergamo, Italia.
E-mail: atta.negri@unibg.it

**Officina del Pensiero, Bolzano, Italia. E-mail: miriamgandolfi@yahoo.it

le cose a rendere problematici alcuni aspetti specifici dell'esperienza di apprendimento? Anche solo avere in mente questa ipotesi ci imporrebbe di verificarla ed eventualmente correre presto ai ripari, se non altro perché ne va del nostro futuro, del futuro dei nostri cuccioli d'uomo.

Nel nostro testo indichiamo la direzione e alcuni passi necessari a chi voglia concretizzare tale prospettiva nella sua pratica psicologica, educativa e scolastica.

Primo: come per ogni altro disturbo o difficoltà psicologica, non è utile confondere il dito (che indica) con la luna, ovvero fermarsi al disturbo/difficoltà in quanto tale e non vedere il suo significato all'interno della relazione educativa e familiare. Quelli che noi chiamiamo difficoltà o disturbi psicologici si fondano, da una parte, sulle caratteristiche specifiche del soggetto, ma, dall'altra, divengono la concretizzazione plastica delle modalità relazionali tipiche che costruiamo con il nostro contesto ed essi stessi diventano dei mezzi attorno ai quali la 'conversazione' con il contesto prende forma. Se troviamo e creiamo modi diversi di conversare e relazionarci con il contesto che tengano conto dei prerequisiti fisiologici del bambino nel costruire 'la sua conversazione con il mondo' attraverso tutto il suo corpo, spesso tali 'disturbi/difficoltà' acquistano un nuovo senso, mettono in evidenza dinamiche interpersonali che limitano le possibilità di sviluppo del soggetto e quindi si trasformano in qualcosa'altro e possono attivare risorse più che evidenziare lacune o deficit. Quindi, in sintesi, il primo passo è quello di guardare alle relazioni nelle quali avere un DSA gioca un ruolo importante e non fermarci solo ad individuare il disturbo/difficoltà in sé.

Secondo: è necessario dotarsi di epistemologie e teorie della mente coerenti con questo nuovo oggetto di osservazione e intervento, ovvero la relazione. La nostra cultura occidentale ci consegna una precisa teoria della mente come contenitore di stati mentali, isolato dal contesto, sostanzialmente corrispondente e coincidente con l'attività cerebrale, scarsamente modificabile perché geneticamente determinata. Essa è quindi considerata come proprietà dell'individuo di cui egli è il solo responsabile e il cui funzionamento assomiglia a quello dei meccanismi 'banali', in senso von foersteriano, come gli orologi o termostati. Essi al più, di tanto in tanto, devono essere registrati dal tecnico esperto e relazionalmente neutro e distaccato. Purtroppo, gran parte della nostra cultura professionale di psicologi – ma non solo – ha fatto e fa ancora sua questa teoria e l'ha posta come base del proprio sapere. Dotarci quindi di teorie della mente pertinenti e coerenti con l'oggetto/strumento 'relazione' – che è il nostro specifico professionale – tenendo conto che oggetto osservato e osservatore entrano in una relazione che co-costruisce l'esito stesso dell'osservazione –, diviene un imperativo pratico oltre che etico. La teoria posizionale dello sviluppo della scritto-lettura che noi proponiamo è una delle possibili declinazioni di quella teoria più ampia dello sviluppo della mente che definiamo 'mente conversazionale'. In quest'ottica complessa e connessionista, la mente è considerata come processo equifinale, eminentemente relazionale, quindi incarna-

to, contestuale, mai isolabile dallo spazio e dal tempo del suo divenire, in cui i processi plurisensoriali e psicomotori giocano un ruolo fondamentale nella costruzione del sé. La mente è un processo non solo di connessione continua con il proprio mondo – e già questo sarebbe un gran salto avanti rispetto alla teoria della mente individuale come contenitore di cose e stati mentali – ma è rappresentabile, e quindi osservabile, come ‘conversazione’ con gli elementi dei propri micro e macrocontesti, dove i contenuti sono spesso meno rilevanti delle implicazioni pragmatiche e simboliche che emergono dalla conversazione su tali contenuti. Da quando i DSA sono stati costruiti e riconosciuti nella nostra società come entità esistenti – essi sono infatti artefatti culturali, seppure basati per ipotesi su deficit neurobiologici cerebrali, che esistono solo in quanto le persone credono che esistano, al pari dell’esistenza delle nazioni, delle malattie mentali, della professione psicologica, ecc. – sono diventati contenuti significativi della ‘conversazione’ tra le persone che frequentano e ruotano attorno ai contesti scolastici ed educativi; tale conversazione genera e costruisce identità, ruoli, obiettivi emozionali, motivazioni, spiegazioni, ecc., e questo spesso oscura la capacità di cogliere i processi fisiologici di crescita del bambino nel suo sforzo di diventare un membro accettato e accettabile nel gruppo familiare e culturale di appartenenza. Passare dai contenuti al processo conversazionale, dal puro rilevamento ‘oggettivo e misurabile’ di singole funzioni separabili al processo ‘conversazionale’ tra bambino e mondo, è il nostro obiettivo e la nostra proposta di intervento possibile come professionisti della salute (psicologi, neuropsichiatri, logopedisti, psicomotricisti), educatori, insegnanti, ma anche come genitori ‘sufficientemente competenti’.

E così giungiamo al terzo passo che invitiamo il lettore a compiere per inoltrarsi in questa prospettiva: dotarsi di una teoria della tecnica e di un metodo coerente con la teoria della ‘mente conversazionale’ che abbiamo scelto. Con metodo intendiamo in realtà la necessità di scegliere gli obiettivi che orientano il percorso di intervento – cogliendo così l’etimologia greca del termine – e gli strumenti più coerenti e utili per raggiungere tali obiettivi. Che obiettivi ci poniamo con un ragazzo o una ragazza inviato per sospetto DSA? Diagnosticare correttamente? Riabilitare? Esercitare? Certificare? Dispensare? Compensare? Obiettivi legittimi, certamente, ma parziali e poco coerenti con la nostra reale competenza di professionisti psicologi. Non siamo infatti correttori o trasformatori esterni di persone che possono essere aggiustate come gli orologi a pendolo, ma, piuttosto, siamo esperti della relazione, o conversazione che esse intrattengono continuamente con il proprio contesto, anche grazie e attorno al proprio DSA. L’obiettivo ambizioso, ma realistico e pertinente, diviene quindi saper leggere e orientare la relazione stessa di domanda che diviene il luogo e lo strumento dove attivare risorse e conoscenze sulla relazione stessa che si sta vivendo con i propri partner conversazionali nei vari contesti (famiglia, insegnanti, compagni, professionisti, ecc.) e nel quale il DSA ne è parte e ‘pretesto’. Da certificatori di deficit (ruolo che ci attribuisce la cultura e la legge 170) possiamo divenire, se

siamo onesti e coraggiosi professionalmente, attivatori di risorse nel soggetto con difficoltà di apprendimento e nei sistemi di cui esso è parte. Dal dispensare e compensare passiamo al trasformare difficoltà in possibilità, riducendo i vincoli e aumentando i gradi di libertà.

Nel commento di Monica Negretti ritroviamo due concetti che pensiamo possono essere l'esito del cambiamento epistemologico, teorico, metodologico e tecnico che proponiamo nel nostro testo e qui abbiamo solo brevemente richiamato. La proposta della *Pedagogia della Presenza* (Negretti *et al.*, 2022) ci sembra proprio indicare un ruolo professionale dell'insegnante e dell'educatore che vede, legge e fa cose differenti dal ruolo tradizionale dell'insegnante perché cambia oggetto di osservazione e di intervento, cambia modello epistemologico e di mente e cambia obiettivi che si pone. Insegnamento così diviene educazione attraverso uno stare nella relazione con gli studenti ponendosi e leggendo differentemente la relazione che si trasforma in qualcosa di qualitativamente differente. Anche il concetto di *sviluppo e dispiegamento dell'Io-soggetto* (Minolli, 2015) quale principio cardine che descrive il processo del divenire della soggettività della persona nella e grazie alla relazione è una descrizione concettuale di quanto ci si propone di far emergere con un approccio complesso alla relazionale educativa e professionale che proponiamo. Entrambi i concetti – Pedagogia della Presenza e divenire dell'Io-soggetto – in definitiva descrivono l'aumentata libertà e quindi dignità (nel senso dell'umano) che vogliamo con il testo ridare all'essere umano in crescita e ai suoi partner conversazionali, compresi gli insegnanti, i genitori, gli psicologi e i professionisti in generale.

Anche Martina Zanardi nel suo commento mette in luce due aspetti che ci permettono di chiarire maggiormente l'approccio che proponiamo. Il primo riguarda la possibilità di integrazione (e non di contrapposizione) dell'approccio da noi proposto con 'le teorie neuropsicologiche proposte e supportate da diversi studi scientifici e portate avanti dal documento della *Consensus Conference*'. Non si tratta a nostro parere né di giustapporre tesi e antitesi né di trovare una sintesi o integrazione. Si tratta 'semplicemente' di cambiare paradigma epistemologico e teorico entro il quale le cose di prima appaiono le stesse ma dentro un quadro più complesso che ne cambia il senso. E in questo senso si smette di guardare al dito (che non scompare) per vedere ciò che il dito indica, ovvero si smette di guardare solo alla difficoltà di apprendimento, ma si orienta lo sguardo e l'intervento alla conversazione che nasce attorno alla difficoltà, alle risorse e vincoli che tale difficoltà può attivare. Infine, riteniamo che nell'approccio da noi proposto, l'obiettivo non è solo 'quello di intercettare e non diagnosticare i bambini che possono mostrare delle fragilità nello sviluppo psico-motorio con il fine di prevenire lo sviluppo di un possibile disturbo dell'apprendimento', bensì quello di riconoscere i diversi/altri modi con cui un bambino organizza la sua 'conversazione' con il mondo, in modo da non renderli una patologia. Questo approccio, se consapevole da parte dell'adulto, facilita il processo con cui esso guida i cuccioli d'uomo a diventare membri

della propria comunità culturale. Nel testo descriviamo ampiamente come la scritto-lettura (in lettere e cifre) sia il risultato di un lungo ed equi-finale processo micro e macro-culturale e non il puro esito di una maturazione neurobiologica, pur considerando anche noi il corredo plurifunzionale e pluripercettivo del bambino un prerequisito fondamentale. Coerentemente con la proposta di teoria posizionale, l'accento non è posto sui mezzi grafici ma sugli aspetti percettivi e motori, guidando gli adulti, insegnanti e genitori a guardare il bambino nella sua globalità di cui la connessione mente-corpo è il fulcro.

Chiudiamo questa nostra risposta agli interessanti commenti ricevuti, mettendo in luce che la diagnosi e il trattamento dei DSA è solo uno dei tanti esempi possibili all'interno dello sterminato campo di intervento dell'agire psicologico, in particolare in età evolutiva, quando 'ancora tutto può accadere' e ancora molto si può evitare. Lo abbiamo analizzato in quanto emblematico di come la professione di noi psicologi può nella cultura odierna seguire un approccio professionalmente consapevole e onesto oppure ridursi a mero tecnicismo di misurazione/modificazione della mente individuale, che si ci viene richiesto come mandato sociale, ma che ci riduce nel migliore dei casi a professioni insignificanti ed impotenti, nel peggiore ad agenti dannosi e iatrogeni.

BIBLIOGRAFIA

- Gandolfi, M., Negri A. (2023). *Disturbi specifici (della relazione) di apprendimento*. Roma: Giovanni Fioriti Editore.
- Minolli, M. (2015). *Essere e divenire. La sofferenza dell'individualismo*. Milano: Franco Angeli.
- Negretti, D., Negretti, M., Mascetti, M. (2022). Tentazioni e tentativi nel lavoro quotidiano dell'insegnante. *Ricerca psicoanalitica*, XXXIII, n. 1, pp. 27-40.

Conflitto di interessi: gli autori dichiarano che non vi sono potenziali conflitti di interessi.

Approvazione etica e consenso a partecipare: non necessario.

Ricevuto: 14 marzo 2024.

Accettato: 14 marzo 2024.

Nota dell'editore: tutte le affermazioni espresse in questo articolo sono esclusivamente quelle degli autori e non rappresentano necessariamente quelle delle loro organizzazioni affiliate, né quelle dell'editore, dei redattori e dei revisori o di qualsiasi terza parte menzionata. Tutti i materiali (e la loro fonte originale) utilizzati a sostegno delle opinioni degli autori non sono garantiti o avallati dall'editore.

©Copyright: the Author(s), 2024
Licensee PAGEPress, Italy
Ricerca Psicoanalitica 2024; XXXV:897
doi:10.4081/rp.2024.897

This article is distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial International License (CC BY-NC 4.0) which permits any noncommercial use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author(s) and source are credited.