

ISSN 2532-0866  
Diogene's journal

[Online]

## ISTITUTO ITARD

*Ricerca – Formazione – Consulenza – Servizi – Pubblicazioni*

[www.istitutoitard.it](http://www.istitutoitard.it)

# DIOGENE'S JOURNAL

*Periodico Scientifico - Professionale online dell'Istituto Itard*



***Antropologia***

***Didattica***

***Educazione***



***Formazione***

***Linguistica***

***Logopedia***

***Motricità***



***Neuropsicologia***

***Neuroscienze***

***Pedagogia***

***Pediatria***



***Psicologia***

***Sociologia***

***Terapie***



Anno 4 , n. 12 , febbraio 2020 – quadrimestrale

Autorizzazione del Tribunale di Ancona n. 6 del 07/07/2016

**Istituto Itard** – Istituto di formazione accreditato dalla UNIPED

Associazione senza scopo di lucro fondata il 22 gennaio 2010, regolarmente registrata.

Index – IPR -Private System Internazionale Professional Registers

Cidd – Centro Internazionale Dislessia e Disprassia

Partner di Centro Studi Itard, Ente accreditato MIUR per la formazione

[www.centrostudiitard.it](http://www.centrostudiitard.it)

Membro della British Dyslexia Association

Redazione, Presidenza e Segreteria – Via I Maggio n. 9 – 60037 Monte San Vito (Ancona)

[segreteriaitard@gmail.com](mailto:segreteriaitard@gmail.com)

[www.istitutoitard.it](http://www.istitutoitard.it)

Tel. 071/7489096

# **DIOGENE'S JOURNAL**

**Direttore Responsabile** – *Piero Crispiani*

**Direttrice di Redazione** – *Cristina De Angelis*

**Redazione Nazionale** – *Daniele Altieri, Marco Paolo Dellabiancia, Giorgina Di Ioia, Carmela Gargiulo, Daniele Lodi, Raffaella Maggi, Eleonora Palmieri, Sara Pellegrini, Annalisa Piaggese, Giacomo Santoni, Mauro Spezzi*

**Comitato Scientifico** – *Vincenzo Biancalana (Univ. Urbino), Franco Blezza (Univ. Chieti), Antonio Calvani (Univ. Firenze), Giuseppe A. Chiarenza, Giuseppa Compagno (Univ. Palermo), Antonella Criscenti (Univ. Catania), Annamaria Curatola (Univ. Messina), Fabrizio d'Aniello (Univ. Macerata), Lucia De Anna (Univ. Roma 4), Filippo Dettori (Univ. Sassari), Alessandra Fermani (Univ. Macerata), M. Antonella Galanti (Univ. Pisa), Angelo Lascioli (Univ. Verona), Angela Magnanini (Univ. Roma 4), M. Rita Mancaniello (Univ. Firenze), Elena Mignosi (Univ. Palermo), Pasquale Moliterni (Univ. Roma 4), Mary Mountstephen, Antonello Mura (Univ. Cagliari), Morena Muzi (Univ. Macerata), Agnieszka Olechowska (Univ. Varsavia), Stefano Polenta (Univ. Macerata), Patrizia Sandri (Univ. Bologna), Chiara Sirignano (Univ. Macerata), Tamara Zappaterra (Univ. Firenze), Carla Xodo (Univ. Padova).*

## **Comitati Regionali**

**Piemonte:** Tiziana Capoletti, Ilaria Santillo

**Lombardia:** Cristina Elefante, Daniela Gatti, Elena Mafezzoli, Giovanna Nosedà, Gloria Palermo, Nerella Selvatici, Beatrice Ventacoli, Francesca Zannoni,

**Veneto:** Alessandro Bozzato, Daniela Grieco, Fanny Mion, Danila Tirabeni

**Friuli V. G.:** Nicoletta Bosco, Pierluigi Benes.

**Liguria:** Alessia Paglia, Giovanna Tarantola,

**Toscana:** Vanessa Andrenelli, M. Cristina Valle

**Emilia-Romagna:** Daniele Lodi, Valentina Zorzi, Cristina De Angelis

**Marche:** Daniela Canafoglia, Giovanna Ciaccioni, Angela Fiorillo, Serenella Gentili, Antonio Grifoni, Ludovica Laurini, Cristiana Santini, Felice Vecchione, Barbara Vendola

**Umbria:** Stefania Bianconi, Gabriella Frollichi, Daniela Moscato

**Abruzzo:** Ivan Di Pierro, Flavia Gridelli, Laila La Luna

**Lazio:** Valentina Chiarelli, Federica De Lucia, M. Grazia Fravili, Daniela Picariello, Elena Vaselli,

**Campania:** Barbara Carbone, Sofia Scalzone, Paola Tedeschi,

**Puglia:** Giovanna Caforio, Maria D'Oria

**Basilicata:** Roberta Celano, Luciana Galella,

**Sardegna:** Daniele Bullegas, Emanuela Lampis, Ausilia Medda, Alfonsa Vincis, Valeria Alessandra Pinna.

**Sicilia:** Vincenzo Bussa, Antonio Fundarò, Aurora Malandrino, Filippo Nobile, Chiara Raimondi, Rosanna Bongiorno, Rosanna Leone.

## INDICE

<b>Editoriale</b> a cura di Cristina De Angelis	Pag. I
<b>RICERCHE E APPROFONDIMENTI</b>	
Integrazione – Inclusione a scuola di Vanessa Comini	Pag 1
“Rabbia e ritorno alla calma”-Alla scoperta di una grammatica delle emozioni che ci aiuti a riscoprire e gestire i nostri sentimenti- di Marta Tropeano	Pag 4
Competenza fa rima con accoglienza. Il docente competente è accogliente. di Giuseppina D'Auria	Pag 8
Sindrome di Asperger di Antonio Lombardo	Pag 18
<b>ESPERIENZE</b>	
Il pedagogo e la complessità della contemporaneità di Sabrina Dore	Pag. 21
Ascolto Attivo e Genitorialità di Cristina De Angelis	Pag 23
<b>Appunti di neuromotricità</b>	
Appunti di neuromotricità per il primo livello di formazione CLIDDD Quarta parte - Coscienza estesa e linguaggio verbale di Marco Paolo Dellabiancia	Pag 31
NEWS ITARD	Pag. 39



## Editoriale

di Cristina De Angelis

Iniziamo un nuovo anno con buoni propositi e tante iniziative.

Il giornale compie quattro anni dove ognuno di noi ha contribuito o semplicemente letto, ponendosi delle domande e cercando magari di approfondire un determinato tema.

Ora vorrei porre l'attenzione su alcuni termini pedagogici usati alcune volte in modo inappropriato .

Mi rifaccio soprattutto alla riflessione che da alcuni anni il Prof. Crispiani studia e declina nello studio di settore.

### 1. Alcu volte si parla di diagnosi.

In ambito pedagogico è meglio parlare di **osservazione e valutazione**. La pedagogia clinica ci insegna che bisogna mettersi ai

piedi del letto e fare il "clinico" cioè osservare, prendere informazioni e poi declamare.

2. Si parla di cura ma in ambito pedagogico è meglio parlare di **intervento educativo, relazione educativa**, perchè il pedagoga si fa carico dell'utente (*utor* che in latino è un verbo sia transitivo che intransitivo) e progetta un percorso *ad hoc* non dandogli subito la soluzione ma facendolo lavorare per raggiungere il proprio obiettivo.

3. Invece di assistenza, il pedagoga parla di **percorso educativo** dove l'utente viene visto a 360° comprese le sue potenzialità che le sue criticità per ipotizzare un giusto percorso basandosi sulle possibilità intrinseche che estrinseche.

4. In pedagogia non si parla di riabilitazione ma di **rieducazione**. Ri – Educare è un'azione dove l'utente si rimette in gioco aiutato dall'esperto per supportare e/o rivalorizzare le sue capacità.

Questa piccola riflessione possa essere per i lettori i miei migliori auguri per un anno fiorente soprattutto a livello professionale

costruzione, ma implica una continua strutturazione e destrutturazione delle organizzazioni e dei contesti istituzionali e sociali”.

Secondo Jurgen Habermas “Inclusione non significa accaparramento assimilatorio, né chiusura contro il diverso. Inclusione dell'altro significa piuttosto che i confini della comunità sono aperti a tutti: anche, e soprattutto, a coloro che sono reciprocamente estranei o che estranei vogliono rimanere”.

Inclusività, significa illimitato accesso al discorso e non universalità di una qualsiasi norma obbligatoria. Nell'ambito del discorso, i requisiti dell'eguale distribuzione di libertà comunicativa e sincerità non vanno intesi come doveri e diritti morali, bensì semplicemente come doveri e diritti dell'argomentazione. Anche l'assenza di costrizione si riferisce alla struttura del processo argomentativo e non alle relazioni interpersonali al di fuori di questa pratica.

Marisa Pavone sostiene che “l'essere inclusi è un modo di vivere insieme, basato sulla convinzione che ogni individuo ha valore e appartiene alla comunità. Così intesa, l'inclusione può avvenire non solo nella scuola ma in molteplici ambienti :

## RICERCHE E APPROFONDIMENTI

### **Integrazione – Inclusione a scuola**

di Vanessa Comini

E' necessario mettere nelle condizioni di ... accogliendo e stimolando in un 'ottica ecologica il processo di sviluppo dell'alunno.

Al momento c'è confusione tra inclusione e integrazione e nei diversi ruoli di assistente e docente.

Meneghini quando parla di inclusione dice : “ L'inclusione è un processo che problematizza gli aspetti della vita sociale, delle istituzioni e delle politiche: si presenta come un processo dinamico, instabile e in continua costruzione, in quanto l'essere inclusivi non è vincolato al ruolo prescrittivo, a una norma, a una

lavoro, gioco, ricreazione”.

In Crispiani, l'inclusione, nelle scienze della disabilità e/o diversità è un concetto di ampio significato civile e culturale riferito ad un assetto, posizione, consapevolezza di un contesto che pone in atto strategie ed avvertenze per l'integrazione della diversità... si declina processualmente nella varietà delle situazioni oggettive e soggettive, comprende l'adattamento degli ambienti ed il riferimento all'interessa della persona ed alla sua vita.

Integrare : rendere completo dal punto di vista sia quantitativo che qualitativo”.

In antropologia, integrarsi : “entrare a far parte a pieno titolo di un gruppo, di un organismo, di una società costituita, dalla quale si era volontariamente o involontariamente esclusi”.

In sociologia, “l'integrazione è il processo attraverso il quale il sistema acquista e conserva un'unità strutturale e funzionale, pur mantenendo la differenziazione degli elementi. L'integrazione è anche il prodotto di tale processo, in termini di mantenimento

dell'equilibrio interno del sistema, della cooperazione sociale, del coordinamento tra i ruoli e le istituzioni.”

Per Don Milani, l'integrazione scolastica, è una scuola in grado di integrare tutti e ciascuno senza chiedere in cambio assimilazione. Solo se si guarda al contesto si può capire l'integrazione dell'alunno disabile. Se la scuola non è integrante per tutti, non può esserlo neppure per l'allievo disabile. La logica dell'integrazione deve pervadere tutta la scuola come in una rete. “

Una vera integrazione, se deve sostenere tutti gli alunni, tutti uguali e tutti diversi, deve anche essere sostenuta da tutti”. A differenza dell'animale, l'uomo non nasce autonomo, lo diventa. “ Dalla culla alla bara si impara sempre “. Compito della scuola è quello di aiutare ogni alunno della classe a sentirsi parte integrante di un gruppo. Le classi non possono essere delle piccole comunità in concorrenza tra loro: devono avvicinarsi l'una all'altra e sentirsi parte di una comunità più ampia, allo scopo di collaborare e comunicare per superare pregiudizi. Tutti dovrebbero sentirsi parte di questa comunità, ciascuno con il proprio ruolo. “ Come un'orchestra in cui ognuno,

pur suonando uno strumento diverso, contribuisce alla buona riuscita dell'esecuzione del brano musicale. Il senso di appartenenza a una comunità può rompere, e di fatto rompe, ogni barriera “.

Integrazione, in Crispiani : stato e processo di presenza partecipata di un individuo o gruppo in un ambiente o struttura o attività. Indicatore essenziale vi è la partecipazione, ne comporta un qualche livello di comprensione del contesto e di interazione con persone, azioni e contesti.

Consegue generalmente la fase dell'inserimento ma può anche precederla o accompagnarla, e determina la condizione dell'inclusione.

I concetti di inclusione e integrazione differiscono anche per la base filosofica : il concetto integrativo rappresenta una sorta di valore aggiunto rispetto al lavoro svolto da un servizio; mentre l'inclusione consiste in un diritto fondamentale a prescindere dalle condizioni e dalle capacità individuali.

L'integrazione e l'inclusione si

intrecciano allo scopo di garantire una crescita globale alla persona cercando di predisporre contesti e attività mirate e specifiche in base alle predisposizioni e caratteristiche del caso, evitando attese, ripetizioni, distrazioni e continue interruzioni, cercando di anticipare gli esercizi che verranno svolti e le rispettive modalità. Quindi la scuola è inclusiva, ma la didattica è integrativa. La società/comunità è inclusiva, il professionista è integrativo.

Utilizzare il gruppo classe come stimolo e aiuto nei confronti del ragazzo/a, cercando di favorire il massimo dell'integrazione per quanto possibile. Il docente di sostegno è tenuto a collaborare e aggiornare il docente e l'assistente coinvolti per cercare di dare una continuità consapevole e mirata al lavoro che viene svolto, dando all'alunno una sensazione di omogeneità e ordine che contrasta la confusione e il disordine che l'alunno in difficoltà porta con sé, rendendolo più sicuro in modo tale da accrescere la sua autostima.

## Bibliografia

P. Crispiani, "Hermes 2016, Glossario scientifico professionale", 2016, p.169.

P. Crispiani, "Hermes 2016, Glossario scientifico professionale", 2016, p.165.

J. Habermas, "L'inclusione dell'altro", 1998, p. 59.

## Sitografia

[https://it.m.wikipedia.org>wiki/integrazione](https://it.m.wikipedia.org/wiki/integrazione)

[https://it.m.wikipedia.org>wiki/inclusione](https://it.m.wikipedia.org/wiki/inclusione)

<https://dizionari.repubblica.it>

<https://www.garzantilinguistica.it>

<https://www.edscuola.it/archivio/handicap/integrazione.it>

## Note biografiche

Vanessa Comini - Pedagogista clinico,  
Terapista Itard

## **"Rabbia e ritorno alla calma"-Alla scoperta di una grammatica delle emozioni che ci aiuti a riscoprire e gestire i nostri sentimenti-**

di Marta Tropeano

Questo articolo nasce dopo un mio incontro di formazione e condivisione, tenuto presso l'Associazione Famiglia Più a Parma, su un argomento delicato e che non ci lascia mai indifferenti sia che siamo genitori, insegnanti, educatori, pedagogisti:

### **La rabbia!**

*"Gli occhi bruciano e fiammeggiano, le guance arrossiscono, le labbra tremano, i capelli si drizzano".* Queste parole che descrivono a pieno ciò che succede quando ci arrabbiamo sono di Seneca e la descrive così in uno dei più vecchi e influenti testi sul controllo della rabbia il "De Ira".

Mi viene subito da pensare che la rabbia è **“un’emozione indisciplinata”** perché all’interno comprende diverse emozioni e sentimenti che andremo via via scoprendo insieme! La prima domanda che mi viene da porre è la seguente:

*“la rabbia va espressa o meno?”*

L’idea meglio fuori che dentro è antica, liberare la propria rabbia oltre a benefici in termini di salute fisica è una pratica importante per metterci in contatto con il nostro vero “io emotivo”, quindi ben venga la “rabbia catartica o autentica” quando ci serve per capire da dove provenga la rabbia stessa e come mai ogni tanto ne abbiamo bisogno per affrontare la nostra vita.

Innanzitutto tengo a sottolineare che **la rabbia è una reazione al comune dolore.**

La domanda che mi pongo soprattutto in questo periodo storico e sociale come il nostro, è la seguente:

*“quali emozioni la nostra rabbia stia in realtà tenendo a freno?”*

Perciò non mi resta che analizzare l’altra faccia che la rabbia nasconde ossia il **“Ri-sentimento”**. Una forma di rabbia che si ripete all’infinito, è un sentimento

silenzioso, privo di voce ma che è il progenitore della rivalsa, del rancore. Il **“Ri-sentimento è un sentimento sociale”** quando qualcuno si sente di aver subito un danno-torto reale o immaginario.

Ogni emozione che proviamo fin da piccoli è relazione, ed è dalla qualità delle nostre relazioni che possiamo leggere il grado della nostra intelligenza emotiva. Quando i bambini vivono uno stato emotivo e non hanno le parole per poterlo raccontare e soprattutto, come lo raccontano se l’adulto di riferimento non ascolta?

Lo raccontano con comportamenti oppositivi e provocatori, con una rabbia che non può diventare voce, e con questa regola del non detto, **le emozioni diventano disfunzionali per diventare visibili.**

*Cosa deve fare l’adulto?*

-Deve riuscire a mettersi in ascolto e **validare lo stato emotivo del bambino-a** e dargli valore;

-**dargli significato** e capire il perché quello stato emotivo si è attivato in lui in un momento preciso;

-fornire al bambino **un contenitore emotivo al cui interno possano essere racchiuse le emozioni** per le quali lui si sente in balia per acquisire la capacità di autoregolare le sue

emozioni che poi vanno a incidere sul suo comportamento.

Comunicare con la rabbia ciò che sente è la prima palestra di vita del bambino perché si scontra con l'imperativo "Voglio" contrapposto ai "Non puoi" e il "Posso" dei genitori.

Ovviamente abbiamo da sempre demonizzato la rabbia perché ci allontana da noi, ci fa perdere il controllo, invece la vera rabbia non è questo! **E' uno strumento di cambiamento per vivere meglio**, è un motore di azione perché serve per comunicare qualcosa di importante, ci aiuta ad adattare la realtà modificando le cose che ci fanno stare male. La rabbia è utile per costruire la nostra identità quindi la rabbia è una bella emozione, quando si è "fuori di sé" quando si ha una reazione emotiva eccessiva distruttrice per esercitare un potere sugli altri abbiamo a che fare con la furia.

Lo stress, una reazione emotiva parassita.

*Ma da cosa è causato lo stress e cos'è?*

Lo stress che nel bambino si può tradurre in una vera e propria tempesta elettrica (con aumento anche del cortisolo che è l'ormone che regola lo stress) è una

reazione di adattamento di fronte ad un pericolo, ad una mancanza, ad una sovra-stimolazione.

Cosa fare di fronte ad una reazione comportamentale eccessiva?

Bisogna accompagnare la sua rabbia io qui metterò delle parole chiavi, una sorta di prontuario per un buon allenatore emotivo:

- Accoglienza: io ci sono per ascoltarlo!
- Descrizione: descrizione verbale di ciò che vedo.
- Riconoscimento della causa che ha scatenato la crisi.
- Empatia.
- Espressione: accolgo lo scarico di tensione, propongo di trovare una soluzione (dando delle alternative)
- Ammirazione: ricordo al bambino la risoluzione della tensione e mi complimento con lui.

Concludendo questo articolo spero di aver aperto **un cerchio per pensare** attraverso le nostre emozioni, perché sono loro le chiavi per aprire la porta alla consapevolezza del sé. Ci siamo interrogati e ho discusso su un tema delicato come

l'emozione della Rabbia, quale messaggio si nasconde dietro questa emozione? Come possiamo utilizzarla come motore per il cambiamento e l'azione? E soprattutto se non fosse rabbia?

Ricordiamoci che tutto questo si chiama "Allenamento emotivo" perché è un partire da noi, dalla nostra capacità di prendere consapevolezza:

- a. Convalidare questa emozione
- b. Accettarla senza volerla modificare...o trasformare
- c. Contenerla con la cura, con la presenza
- d. Io sono qui con te
- e. Non giudicare la mia emozione
- f. Aiutare il bambino a dare un nome a ciò che prova!
- g. Sei è agitato abbracciarlo con amorevolezza

"C'è un tempo della nostra vita ed è quello della crescita in cui dobbiamo assumerci la responsabilità educativa e portare i nostri piccoli da un processo di etero-regolazione ad un processo di auto-regolazione emozionale."

### **Bibliografia di riferimento:**

- “Dizionario Affettivo” di M. P. Bagdadi, Edizione Giunti- 2011
- “Psicologia dello sviluppo” D. Lucangeli, S. Vicari, Edizioni Mondadori- 2019
- “Atlante delle Emozioni Umane” di T. W. Smith, Edizioni Utet -2017
- “I Quaderni Filliozat” Di I. Filliozat, Edizioni Ippocampo Ragazzi -2017
- “De Ira” , Seneca , Edizione Feltrinelli

### **Note biografiche**

Dott.ssa Pedagogista Marta Tropeano  
Cell. 329 1837412  
e-mail [martatropeano@hotmail.it](mailto:martatropeano@hotmail.it)

### **Competenza fa rima con accoglienza. Il docente competente è accogliente.**

di Giuseppina D'Auria

Il termine inclusione rimanda ad un'idea di scuola accogliente che si prenda cura di ciascun alunno che presti un'attenzione privilegiata a chi è ultimo e senta fatica a tenere il ritmo dei compagni.. Il termine competenze richiama l'idea della qualità, dell'eccellenza delle prestazioni, del successo scolastico come premessa al successo nella vita. Non sfugge la vicinanza semantica dei termini competenza e competizione.

Sul piano culturale si sta affermando una concezione meritocratica di tipo individualistico che mette in discussione i valori dell'inclusione, della solidarietà sociale, del lavoro cooperativo. Si esalta la

competizione perdendo di vista il valore della solidarietà.

L'enfasi sulla realizzazione personale si accompagna ad una concezione individualistica sull'educazione, nella quale non c'è posto per gli altri se questi possono rappresentare un ostacolo al desiderio di affermazione personale.

La cultura nella quale viviamo spinge in tale direzione in mille modi, favorendo una dimensione autistica della vita personale ed una dimensione competitiva della relazione con gli altri.

Si finisce per coltivare il valore della autosufficienza e della fiducia in se stessi senza dare importanza al ruolo che gli altri hanno nella soddisfazione dei nostri bisogni. Sembrerebbe che l'unica motivazione all'agire debba essere l'interesse personale, l'utile che ne può derivare. Eppure la competizione è un fattore che non va affatto trascurato. Non bisogna dimenticare che anche quando non lo faccia la scuola, sarà la vita a proporre innumerevoli sfide, che dovranno essere fronteggiate attingendo alle proprie personali risorse, spesso in un contesto di conflitto o almeno di gara. Sperimentarsi capaci di affrontare le prove competitive, gestendo lo stress che è

inevitabile, facendo appello alla propria volontà e determinazione oltre che alle proprie conoscenze e abilità, è un fattore che produce stima di sé e sentimento di realizzazione.

Anche il tollerare la frustrazione di un insuccesso e farne tesoro piuttosto che abbattersi è esperienza fondamentale. Una scuola eccessivamente facilitante e tollerante non aiuta. Non si tratta di rifiutare la competizione ma di cambiare il contesto nel quale è richiesta. È importante collegare il successo alla responsabilità personale piuttosto che al confronto con i compagni di classe, evitando di incrementare la contrapposizione e favorendo la condivisione della responsabilità del successo. Questo è possibile quando c'è uno scopo generale del gruppo, che sente importante, allora lo sviluppo della competenza individuale non è in contrapposizione con lo sviluppo della competenza degli altri. Il modello di scuola che risponda a questa visione è quello della comunità. Avere uno scopo comune consente di inserire la spinta individuale all'autorealizzazione al successo all'interno di un orizzonte di senso più ampio e arricchente. Se si imposta l'insegnamento

come relazione insegnante-alunno, ignorando la grande risorsa sociale che è rappresentata dal gruppo, è quasi inevitabile far leva sulla motivazione estrinseca o sulla competizione individuale. In questo caso la potenziale ricchezza costituita dalla presenza degli altri i compagni di classe è pressoché inutilizzata.

Diversa è invece la relazione didattica quando si ha come riferimento non solo il simbolo ma anche il gruppo classe, del quale ci si prende cura con l'intenzione di farne una comunità democratica. Una scuola è significativa quando sa fare appello alla motivazione interiore, quando risponde ai bisogni profondi della persona. Tra questi, fondamentali sono il bisogno di vivere insieme agli altri, di sentirsi accettati, apprezzati e responsabilizzati di ricercare scoprendo cose nuove.

Una scuola che si ispira ai valore della comunità fa sperimentare l'importanza della collaborazione, dell'aiuto reciproco del confronto delle idee, della negoziazione della costruzione comune. Sono questi i riferimenti in linea con una cultura che esalta il valore dell'individualismo, del fare da se. Naturalmente ci sono aspetti positivi che non vanno sottovalutati nel cercare di sbrigarsela autonomamente come, ad esempio, l'aumento

dei sentimenti di auto-efficacia e di autostima, necessari per alimentare la fiducia in se stessi. Una simile concezione può portare ad escludere quelli che, sotto diversi profili, sono portatori di marcate diversità, esempio disabilità gravi, provenienza da cultura o religioni diverse, eccetera. Ciò vale per tutti gli alunni, ognuno impegnato nella crescita, desideroso di riconoscimento e valorizzazione, ognuno alla ricerca della realizzazione di se stesso.

L'insegnante ha una grande responsabilità nei confronti di questo compito evolutivo perché il successo scolastico o, al contrario, l'insuccesso giocano un ruolo molto importante. Il problema nasce dal fatto che in una classe la composizione è molto eterogenea, gli alunni sono diversi tra loro e le prestazioni scolastiche riflettono tale diversità. Di fronte a situazioni individuali marcatamente diversificate, diventa veramente difficile per l'insegnante garantire a tutti il necessario supporto tenendo conto di condizioni di partenza molto differenziate. Nella scuola del passato la soluzione era semplice: la scuola premiava tutti quelli che rispondevano alle

richieste standard. Chi si staccava da esse perché le sue prestazioni erano più elevate lo vedeva riconosciuto dall'eccellenza del voto; chi non raggiungeva lo standard prefissato veniva bocciato o abbandonava. Come in uno specchio la scuola rifletteva con le sue classifiche, il posizionamento sociale e culturale. Poi le cose sono cambiate e la scuola italiana si è incamminata decisamente lungo la strada della cultura inclusiva. Non è stato facile affrontare le sfide della diversità e organizzare una risposta didattica veramente efficace. L'accoglienza ha consentito di sviluppare competenza professionale, che rappresenta la condizione perché ci sia *vera accoglienza* ma è anche la garanzia di una *scuola migliore* per tutti; essere consapevoli di questo dovrebbe cancellare l'idea che la scelta inclusiva tolga opportunità agli alunni più dotati. L'inclusione *non* è incompatibile con la qualità; l'accoglienza ha bisogno della competenza per potersi manifestare appieno. Ma l'inclusione non è la scelta più semplice, richiede una forte motivazione che va continuamente rinnovata e alimentata.

L'opzione per una didattica che promuova competenze è valida *erga omnes*, nessuno escluso. Sapere che la competenza si sviluppa solo quando si è posti davanti ad un

compito impegnativo e significativo offre una preziosa indicazione didattica per tutti gli alunni, anche per quelli che presentano bisogni educativi speciali. La dedizione verso chi ha un bisogno speciale non deve tradursi in una facilitazione di tipo assistenziale ma, al contrario, in una attivazione di tutte le risorse personali, in una mobilitazione a dare il meglio di sé, abbandonando qualsiasi forma di iperprotettività che non aiuta a sviluppare autonomia e a sperimentare la gioia del successo personale.

Le competenze chiave sono definite alla stregua di una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti appropriati al contesto. Sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione. Il quadro di riferimento delle otto competenze chiave è il seguente: 1 comunicazione nella madrelingua, 2 comunicazione nelle lingue straniere, 3 competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia, 4 competenza digitale, 5 imparare ad imparare, 6 competenze sociali e civiche, 7 spirito di iniziativa e imprenditorialità, 8

consapevolezza ed espressione culturale. In altre parole potremmo dire che, qualora le persone non possedessero le competenze chiave, sarebbero compromesse le fondamentali possibilità previste dalla raccomandazione della Comunità Europea. Infatti, se leggiamo il significato di ciascuna di esse, ci rendiamo effettivamente conto che possedere queste competenze permette davvero alle persone di contare su una riserva di strumenti cognitivi, metodologici, sociali ed etici indispensabili per stare nel mondo.

La stessa raccomandazione spiega che non vi è una gerarchia tra le otto competenze chiave: tutte sono ugualmente importanti e sono strettamente interrelate perché solo l'apporto sinergico di tutte permette di agire efficacemente nella realtà, nell'approccio ai problemi e, se agiscono e si intersecano, la costruzione di un curriculum unitario dovrebbe prevedere ambienti di apprendimento, relazioni educative, metodologie didattiche, capace di mettere a frutto le energie e le potenzialità di ogni alunno, non solo in relazione agli apprendimenti formali conseguiti a scuola ma, anche attraverso il riconoscimento e la valorizzazione dell'apprendimento diffuso, realizzato in ambito non formale e informale, al fine di

costruire un capitale unico, che costituisca la dote fondamentale di ogni studente per affrontare la realtà. La società globalizzata, con la conseguente alta mobilità degli individui, determina la necessità di reperire strumenti di comunicazione, di saperi e del saper fare delle persone diversi dai soli titoli di studio o dai curriculum vitae, che poco sono in grado di documentare ciò che realmente le persone fanno e sanno fare, mentre vi è la necessità di valutare il potenziale umano per indirizzare, orientare, qualificare e riqualificare la manodopera, specialmente in momenti di crisi e di contrazione dell'offerta di lavoro. È una società che muta a velocità elevata nei costumi e rapporti sociali, dove la scienza e la tecnologia progrediscono con estrema rapidità, le conoscenze sono sovente soggette a divenire presso obsolete. D'altra parte sono aumentati in modo esponenziale i canali di accesso alle informazioni che possono alimentare la conoscenza, si stima che i nostri allievi acquisiscano fuori di scuola la maggior parte delle proprie conoscenze, il ruolo della scuola e della formazione sembra doversi spostare in modo più marcato verso la costruzione di strategie metacognitive in grado di fornire

alle persone strumenti per reperire, scegliere e valutare, mettere in relazione, organizzare, recuperare le informazioni, oltre che chiavi di lettura critica e cornice di significato. Nelle aule scolastiche sempre più si constata che l'apprendimento fondato su semplici conoscenze e saperi procedurali conseguiti mediante applicazione di esercitazioni non garantisce la formazione di atteggiamenti funzionali alle richieste della vita e del lavoro, in particolare per quanto riguarda la capacità di problem solving, di assumere iniziative autonome, flessibili di mobilitare i saperi per gestire situazioni complesse, risolvere problemi di insegnamento basato sulla trasmissione del sapere, genera negli studenti demotivazione, estraneità e disamore per lo studio, anche in considerazione dell'importanza e rilevanza che assumono i saperi informali e non formali che i giovani realizzano fuori di scuola attraverso le esperienze extrascolastiche di relazione e l'uso dei mass media. La prospettiva dell'acquisizione e dell'esercizio della competenza, nei suoi significati più ampi legati allo sviluppo e alla realizzazione personale e sociale delle persone, sembra venire incontro alle mutate esigenze della società; non ci sono le competenze in se, ci

sono soltanto le persone competenti. La competenza è un saper agire o reagire riconosciuto. Qualunque competenza per resistere necessita del giudizio altrui. La competenza è sapere agito, non è insita nelle risorse, conoscenze, abilità, capacità possedute ma nel saper mobilitare tali risorse di fronte a situazioni da gestire, problemi da risolvere in contesti significativi. La competenza è una dimensione della persona che agisce in un contesto di esperienza, di un compito o di un ambito di esperienza. Dato che la globalizzazione continua a porre l'Unione Europea di fronte a nuove sfide, ciascun cittadino dovrà disporre di un'ampia gamma di competenze chiave per adattarsi in modo flessibile ad un mondo in rapido mutamento, caratterizzato da forte interconnessione. L'Istruzione nel suo duplice ruolo sociale ed economico è un elemento determinante per assicurare che i cittadini europei acquistino le competenze chiave per adattarsi in modo flessibile ai cambiamenti. Le competenze chiave sono definite alla stregua di una combinazione di conoscenze abilità e atteggiamenti appropriati al contesto. Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno

bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personale, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione. Le competenze chiave rappresentano strumenti per la conoscenza di se e del proprio ambiente, per leggere, interpretare, trasformare la realtà, per interagire con gli altri, per sviluppare la resilienza.

La didattica inclusiva è lo strumento partecipe per la gestione dei bisogni educativi, sia di ciascun alunno che dell'intera classe, pertanto ha la necessità di essere strutturata e di poggiare su due pilastri: 1) i curricoli di istituto, che rappresentano i traguardi e saperi essenziali all'interno di un iter scolastico lungo tutto il percorso di apprendimento di un alunno, che va bene scuola dell'infanzia alla scuola secondaria; 2) le competenze cioè l'agire in modo autonomo e responsabile. Per rendere operativi questi due obiettivi bisogna strutturare una didattica inclusiva che utilizzi strategie e metodologia efficaci, tanto alla classe quanto al singolo. Questa modalità di progettare l'insegnamento garantisce l'intervento personalizzato per tutti gli alunni della classe, poiché l'apprendimento viene proposto in modo attivo e graduale, ricordiamo che nella didattica inclusiva ritroviamo azioni

finalizzate a compensare le difficoltà attraverso l'uso di uno o più strumenti, che vanno rigorosamente impegnati, distinguendo quelli che possono essere usati sempre da quelli che vengono usati solo per un determinato periodo e che hanno un fine transitorio per l'apprendimento, poiché il fine ultimo è sempre l'autonomia. Il MIUR ricorda che la personalizzazione è un'azione didattica e educativa dovuta. Perché la didattica tra i suoi principi ha la necessità di soddisfare i bisogni di apprendimento oltre al concetto di gradualità e flessibilità, non essendoci quindi contraddizione tra didattica rivolta alla classe e azione di personalizzazione. Secondo quanto contenuto nei documenti ministeriali, il successo formativo dell'alunno è conseguenza di una didattica inclusiva, dando una risposta concreta, globale, alle diversità, riassunta nel termine e documento normativo *piano didattico personalizzato*. L'inserimento di strumenti compensativi in attività quotidiane, anche se con caratteristiche specifiche, può assolvere a scopi diversi per diversi alunni. La didattica inclusiva non è una novità, è stata sempre attuata nella scuola poiché l'azione del docente è stata sempre mirata

ad intercettare i bisogni educativi degli alunni. Questi bisogni possono essere certificati o diagnosticati secondo quanto stabilito dal clinico, che descrive e delinea il profilo, oppure semplicemente individuati dal team o consiglio di classe dei docenti. Una volta stabilita la natura del bisogno, il docente valuta l'intervento, le attività didattico educative, ascolta l'alunno, sia nel contesto familiare che in quello scolastico. In sostanza, si chiede di applicare un modello pedagogico nella rilevazione dei bisogni educativi speciali e non un modello clinico. Comunque, in ogni caso, i docenti sono tenuti a fare una lettura pedagogica di quelle che sono le aree funzionali dell'alunno, cioè effettuare una valutazione pedagogica che dica che cosa fare, quali sono le attività che si devono mettere in atto, affinché le sue difficoltà vengono compensate e vi sia un reale apprendimento e successo formativo, per realizzare il principio di uguaglianza rispetto ai compagni. Queste attività devono necessariamente essere strutturate, poiché hanno lo scopo di intervenire sulle caratteristiche degli alunni e simulare a qualsiasi livello, dalle difficoltà alle eccellenze, l'autoapprendimento. La didattica inclusiva è tale quando, andando oltre la

programmazione tradizionale, crea spazi di apprendimento dove tutti gli alunni possono inserirsi attivamente ed esprimersi con successo. È facile pensare che questa didattica utilizzi poco la lezione frontale e che potenzi soprattutto le metodologie come il cooperative learning, l'approccio laboratoriale che lavora molto sulla metacognizione, eccetera. La didattica inclusiva restituisce un maggior valore professionale al lavoro del docente e corrisponde ad una maggiore responsabilità. Si tratta di fare delle scelte mirate per promuovere e valorizzare l'apprendimento di ognuno ma di differenziazione didattica, dal lavoro per piccoli gruppi di alunni della stessa classe, per gruppi di interclasse, alle attività di tipo individuale o di tutoraggio tra pari, dalle attività di tipo laboratoriale sia di classe che per gruppi di livello, alle attività di apprendimento online. Il principio cardine del percorso di formazione nella flessibilità organizzativa dei contesti educativi finalizzata a mettere gli alunni nelle condizioni migliori per potersi sperimentare e realizzare il proprio percorso in molteplici ambiti e in varie condizioni. La valorizzazione delle diversità di ciascun alunno si snoda

attraverso percorsi differenti, capace di sostenere i talenti personali lavorando sulle attitudini e prestando attenzione l'eccellenza cognitive; in questa direzione si realizza la personalizzazione della didattica coinvolgendo processi di ricerca, di esplorazione e approfondimento. L'unità didattica è una sezione omogenea e unitaria di un curriculum, declinato da precisi obiettivi cognitivi, verificabili, documentabili e capitalizzabili, ed è tra i mezzi didattici più adeguati per perseguire l'individualizzazione e la personalizzazione degli apprendimenti. Nella costruzione di una unità didattica si considerano gli aspetti linguistici, logici e metodologici attivando, nella fase di progettazione, un lavoro di contestualizzazione sul gruppo a cui è rivolta, indirizzato alla promozione degli obiettivi di base, principalmente in riferimento alle Indicazioni nazionali. Si tratta di una assunzione di responsabilità da parte da parte dell'insegnante del tutto nuova che presuppone abilità discriminativa, capacità di differenziare le questioni problematiche, di ridurre lo sforzo cognitivo, abilità di sintesi e di analisi, atteggiamento positivo verso la sperimentazione, l'innovazione, l'originalità e la creatività. L'insegnante compensativo ogni

giorno opera in un ambiente sereno dove il clima è positivo e coerente, egli sa riconoscere i bisogni dei suoi alunni nessuno escluso e deve essere capace di soddisfarli, tradurre in risposte coerenti ed efficaci, deve insomma possedere doti umane, deve conoscere le dinamiche che sostengono il gruppo e le relazioni tra pari, deve comprendere, sentire empaticamente l'altro al fine di poter intervenire specificatamente sui suoi bisogni sulle sue paure, sui limiti e punti di forza, deve essere disponibile ad una continua crescita professionale che permette di sperimentare, sviluppare ricerche, verificare, valutare il proprio agire con serenità. Deve saper declinare la propria disciplina in vita quotidiana per gli alunni, in competenze personali, sostenendo la loro autostima al fine di confermare il successo formativo tanto atteso, deve avere una particolare attenzione, anche in difficoltà, analizzando con sapienza le criticità e i punti di forza, affinché ciascuno scopra i propri talenti e valori personali, traducendo per essi l'azione didattica in percorsi personalizzati o individualizzati. Deve avere competenza metacognitiva che permette di riflettere, controllare l'efficacia delle proprie azioni,

al fine di valutare, orientare la propria azione educativa per un auto apprendimento efficace; in sintesi deve avere una professionalità adeguata a padroneggiare la realtà sociale e culturale in cui lavora, per cui dovrebbe possedere capacità interpretativa di saper leggere la realtà della classe, le micro situazioni, formulando proposte lungo un itinerario fatto di tappe e di innovazione progressiva, dovrebbe avere una sensibilità relazionale cioè capacità di ascolto e attenzione agli interessi degli alunni, una disponibilità alla comprensione, un coinvolgimento personale che richiede partecipazione emotiva, sensibilità, creatività, spirito di iniziativa perché, per destare interesse, basta comunicare la propria passione.

Dovrebbe avere piena padronanza nel modulare il passaggio del sapere scientifico al sapere da apprendere, per dimostrare che l'apprendimento della logica interna di una disciplina predispone a conseguire la mentalità necessaria per sostenere i processi di autoapprendimento, per possedere creativamente i vari saperi e operare personalmente la ricerca. Quindi la presenza più attiva dell'insegnante non opera solo come filtro ma anche come esempio di

accompagnamento, di guida, di assistenza, dovrebbe avere un atteggiamento metodico di ricerca attraverso l'osservazione e lo studio, la progettazione, la valutazione. Nella progettazione dovrebbe collaborare con i colleghi prevedendo innanzitutto capacità di adattamento e di flessibilità, basata sulla relazionalità e sul lavoro di equipe, perché insegnare in modo ecologico significa essere capace di conversare fra sistemi diversi, dovrebbe avere la capacità di moltiplicare le offerte didattiche costruendo dei percorsi calibrati e funzionali, dando spazio ai saperi vissuti e desiderati, utilizzando una varietà di strumenti didattici e di linguaggi. Dovrebbe avere la capacità sinergica tra insegnamento e valutazione, orientata al sostegno, all'accompagnamento dell'assunzione di decisioni che può favorire sia la motivazione sia il rafforzamento del processo di apprendimento.

Naturalmente un docente possiede una serie di competenze didattiche specifiche quali l'osservazione e la valutazione delle competenze in entrata, la definizione degli obiettivi specifici in riferimento alle Indicazioni nazionali e la

loro scomposizione in unità progressive adattata agli alunni, la progettazione di azioni- percorsi- ambienti di apprendimento, efficaci e stimolanti, la gestione a livello relazionale e sociale (considerando il gruppo classe o il piccolo gruppo e lavoro tra pari), l'adozione di strumenti di Metodologia diversificati a seconda degli stili cognitivi di ogni alunno e la pianificazione della valutazione formativa e sommativa dell'autovalutazione, la riprogettazione di percorsi di recupero, di consolidamento, di potenziamento. Inoltre, l'insegnante, deve essere un tutor emotivo, aiuta l'alunno a padroneggiare le proprie emozioni e gli stati d'animo, per un personale equilibrio, affinché abbia comprensione e rispetto dei sentimenti propri e altrui, con pazienza e tolleranza, evitando di connotare sempre con un giudizio l'agire altrui.

### **Bibliografia/Sitografia**

Scapin Caterina- Da Re Franca, *Didattica per competenze e inclusione. Dalle Indicazioni nazionali all'applicazione in classe*, Erickson, Le Guide, Trento, 2016.

Salvatore Nocera -Nicola Tagliani, *Guida sull'inclusione scolastica degli alunni con*

*disabilità in Italia: Diritti e doveri,*  
Osservatorio Scolastico sull'inclusione  
dell'AIPD Nazionale, Roma, 07/12/2018.

### **Note biografiche**

Giuseppina D'Auria.

Titolare presso Dott.ssa Giuseppina  
D'Auria, Studio di Consulenza e  
Progettazione Socio Pedagogica.

Educatore professionale extrascolastico ed  
Esperto dei processi formativi.

“Operatore dell'informazione orientativa” e  
“Consulente di orientamento”.

Tecnico dei Servizi Sociali e Mediatore  
Culturale.

CTU categoria “Pedagogo” albo Tribunale  
di Paola (CS).

Docente esperto esterno MIUR per la  
formazione del Personale Neoassunti.

Formatore di Base per il Dipartimento di  
Servizio Civile Nazionale.

Presidente della sezione Riviera dei Cedri  
della As.Pe.I. E.t.S.

### **Sindrome di Asperger**

di Antonio Lombardo

#### **Abstract:**

Asperger syndrome (AS) is a neurobiological disorder which provokes paucity in social skills e.g. communication problems, repetitive behaviors and activities. Asperger disorder is accounted as

elevated functioning end of autism and it has a delayed onset. AS is included in the “autism world”.

It is characterized also by empathy deficiency and outlandish interests. Nonetheless, subjects with

Asperger syndrome show a high IQ and a high-level language Unlike autism, AS people do not

show significant late development in the language and cognitive area. Famous examples of

Asperger are Lionel Messi and Bill Gates.

Keywords : Asperger syndrome, disorder, autism, deficiencies, language, communication problems.

### **Cos'è la sindrome di Asperger?**

La sindrome di Asperger o Asperger syndrome è un disturbo neurologico caratterizzato da una grave e perdurante compromissione delle interazioni sociali.

Parallelismo con l'autismo

La sindrome di Asperger è riferita al mondo della disabilità e rientra nella categoria dell'autismo.

L'Asperger è infatti considerato come un autismo ad alta funzionalità. Fra i disturbi associati all'autismo caratterizzato da alta funzionalità rientrano i disturbi dell'umore: gli Asperger manifestano un quoziente intellettuale maggiore e questo li fa sentire diversi dagli altri e ciò li porta a deprimersi; disturbi dell'apprendimento. L'autismo a bassa funzionalità è composto invece da

ritardo mentale ed epilessia. Alta e bassa funzionalità hanno in comune l'iperattività, l'ansia, i disturbi alimentari ed infine, disturbi del sonno. A differenza dell'autismo, un Asperger non mostra ritardi clinicamente significativi del linguaggio e dello sviluppo cognitivo (appunti di Didattica e Pedagogia Speciale – Prof. Lucio Cottini, prof.ssa Benedetta Bonci e prof.ssa Cristina Ranocchi).

### **Caratteristiche**

Una persona con la sindrome di Asperger mette in atto comportamenti, interessi e attività ristrette e ripetitive.

L'Asperger è caratterizzato da goffaggine motoria, difficoltà nell'interazione sociale, interessi particolarmente bizzarri e problemi di empatia (appunti di Didattica e Pedagogia Speciale – Prof. Lucio Cottini, prof.ssa Benedetta Bonci e prof.ssa Cristina Ranocchi).

### **Curiosità ed eziologia**

Esempi di fama mondiale che sono stati diagnosticati come degli Asperger sono il calciatore Lionel Messi e l'imprenditore informatico Bill Gates. E' difficile prevenire e trattare la SA (Faridi &Khosrowabadi,

2017). L'eziologia resta ignota a molti autori e può scaturirsi sin dalla prima infanzia (Ghaziuddin & Mountain-Kimchi, 2004).

### **Motricità**

Individui con la SA presentano inabilità nell'eseguire una sequenza di azioni con movimenti atipici degli occhi e difficoltà nell'apprendimento di skills motorie (Faridi & Khosrowabadi, 2017).

Difficoltà vengono riscontrate anche a livello vestibolare e propriocettivo (Faridi & Khosrowabadi, 2017).

### **Bibliografia**

1) dagli appunti presi in classe durante le lezioni di Didattica e Pedagogia Speciale all'Università di Urbino Carlo Bo alla facoltà di Scienze Motorie, Sportive e della Salute a cura del Prof. Lucio Cottini, prof.ssa Benedetta Bonci e prof.ssa Cristina Ranocchi.

2) Faridi, Farnaz; Khosrowabadi, Reza (2017): Behavioral, Cognitive and Neural Markers of Asperger Syndrome. In: Basic and clinical neuroscience n. 5, 8, pp. 349–359. DOI: 10.18869/nirp.bcn.8.5.349

3) Ghaziuddin, Mohammad; Mountain-Kimchi, Kimberly (2004): Defining the Intellectual Profile of Asperger Syndrome. In: Journal of Autism and Developmental

Disorders, Vol 34, No. 3, June 2004 DOI: 10.1023/b:jadd.0000029550.19098.77

### **Note biografiche**

Antonio Lombardo, diplomato maturità scientifica presso a Cashel (Contea di Tipperary) in Irlanda

Laurea in Scienze Motorie, Sportive e della Salute con votazione 107/110 presso l'Università di Urbino Carlo Bo.

Progetto Erasmus presso l'Università Ceca di Olomouc (Faculty of Physical Education - Fakulta tělesné kultury, Univerzity Palackého v Olomouci UPOL)

Laurea magistrale internazionale in Health and Physical Activity' presso l'Università del Foro Italico - facoltà di Scienze Motorie di Roma (uniroma4) con Tesi svolta in Progetto Erasmus presso l'Università Austriaca di Vienna (Centre for Sport Science and University Sports - Zentrum für sportwissenschaft und universitätssport) con votazione 102/110 .

Progetto universitario presso l'Università Danese di Odense (University of Southern Denmark – SDU) e l'Università Norvegese di Oslo (Norwegian School of Sport Sciences – NIH, Norges idrettshøgskole).

## ESPERIENZE

### **Il pedagogo e la complessità della contemporaneità**

di Sabrina Dore

La società contemporanea appare sempre più caratterizzata da una complessità crescente nella quale le relazioni umane trovano difficoltà a strutturarsi come forti e significative. Se fino a qualche decennio fa in presenza di una situazione problematica si cercava di individuarne le cause per poi, in una logica di causa-effetto, provare a individuare le possibili strategie di azione, nella società attuale questo modo di procedere non è più possibile. Molteplici variabili sono chiamate in causa e queste, a loro volta, ne richiamano altre in una sorta di spirale di cerchi concentrici ponendosi all'interno di

una società che già articolata e molteplice non fa altro che diventare ancora più complessa. Una complessità che incide soprattutto sulle relazioni umane e sulla dimensione educativa. In occasione di complicati rapporti genitori-figli, o di atti plateali da parte delle giovani generazioni ecco che emerge la domanda ma << Sono stati educati? Ma le regole non sono state trasmesse?>>. Sono queste alcune delle domande alle quali un pedagogo è chiamato a rispondere e nel farlo si è chiamati a riflettere su quali possano essere alcuni dei suoi compiti e ambiti di azione.

Osservare, progettare e agire sembrano essere le parole chiave di una possibile azione pedagogica finalizzata a provare a capire quali possano essere i bisogni educativi del singolo che provano ad emergere tra i fili della complessità che regola la società contemporanea. Da un lato, quindi, la complessità, dall'altro i bisogni del singolo... come trovare un punto in comune? Pur nella centrifuga di variabili che si intrecciano credo che, da un punto di vista pedagogico, sia fondamentale il rispetto del singolo individuo e della sua "Biografictà", cioè della sua storia che fa di Lui un altro Unico e Irripetibile. In una società come quella contemporanea in

cui prevale più l'Apparire che l'Essere la dimensione individuale e in modo ancora più profondo la propensione al rispetto di se stessi, quasi come fosse un qualcosa di sacro, appaiono sempre meno importanti e viceversa siamo sempre più considerati oggetti, tutti uguali e conformati ad un modello che ci è imposto da logiche altre rispetto a quelle più educative ed individuali. Sta proprio in questo dibattito tra l'Essere e l'Apparire una delle sfide educative che il pedagogo è chiamato ad affrontare. Promuovere la diffusione di una cultura pedagogica che promuova il rispetto della Persona nella sua unicità, con risorse e limiti perché in questo modo si porranno le basi per aiutare l'Altro a conoscersi rendendolo capace di affrontare quelle complesse sfide che la società complessa propone quotidianamente. Non si tratta solo di proporre teorie ma di offrire suggerimenti affinché tutti coloro che sono chiamati a svolgere un ruolo educativo possano essere capaci di stimolare l'Altro nel suo percorso di crescita personale. Se da solo il singolo non riesce a percorrere questo percorso appare, quindi, opportuno creargli la rete necessaria affinché possa camminare ,anche sbagliando a volte, ma

sempre sapendo che se ha buone basi da un lato e una buona rete di appoggio dall'altro potrà farcela nonostante la complessità della quotidianità.

### **Note Biografiche**

Sabrina Dore

Pedagoga clinico,giuridica, educatrice scolastica e domiciliare

L'ascolto attivo è una modalità di comunicazione che permette di raggiungere la soddisfazione e il successo non solo nella sfera professionale ma anche nella vita privata.

## **Ascolto Attivo e Genitorialità**

di Cristina De Angelis

Il colloquio tra genitore e figlio è un'occasione per creare un contatto che si realizza innanzitutto attraverso la capacità di ascoltare e comunicare, attraverso il linguaggio parlato e quello non-verbale. La difficoltà ad instaurare relazioni caratterizzate da autentiche comunicazioni interpersonali spesso può essere alla base di conflitti e, per gestirli, è utile acquisire competenze comunicative adeguate. Tali abilità di ascolto possono essere apprese facendo attenzione a degli atteggiamenti da sviluppare o da evitare. Gli atteggiamenti da sviluppare fanno parte del cosiddetto ascolto attivo o empatico.

L'ascolto non è un processo passivo, chi impiega le tecniche di ascolto, incoraggiamento, la parafrasi o il riassunto, è attivamente coinvolto nel colloquio.

Nell'**Ascolto Attivo** possiamo distinguere 5 **elementi essenziali**:

1. Ascoltare il contenuto, cioè cosa viene detto in termini di fatti e idee
2. Capire le finalità, il significato emotivo di ciò di cui sta parlando il nostro interlocutore. Capire perché sta dicendo qualcosa.
3. Valutare la comunicazione non verbale, come qualcosa viene detto: il linguaggio del corpo, il tono di voce per esempio.
4. Controllare la propria comunicazione non verbale e i propri filtri interpretativi, avere consapevolezza dei messaggi che si sta inviando con la propria comunicazione non verbale e delle reazioni (verbali e non verbali) dell'interlocutore.
5. Ascoltare in modo empatico, con partecipazione e senza giudicare,

cercare di mettersi nei suoi panni (mantenendo la consapevolezza di chi è il problema) e di capire che cosa influenza i suoi sentimenti, dimostrare di essere interessati a ciò che viene detto sospendendo il giudizio sulle parole e sulla persona.

Ci si mette in condizione di *ascolto efficace* provando a mettersi "nei panni dell'altro", cercando di entrare nel punto di vista del nostro interlocutore e, comunque, condividendo le sensazioni che manifesta.

L'Ascolto Attivo implica il passaggio da un atteggiamento del tipo "giusto-sbagliato", "io ho ragione-tu hai torto", "amico-nemico" ad un altro in cui si assume che bisogna mettersi nelle condizioni di capire com'è che comportamenti e azioni che ci sembrano irragionevoli, per l'altro sono totalmente ragionevoli e razionali. L'ascolto attivo risulta efficace proprio perché permette la piena gestione dei problemi, evitando incomprensioni e fraintendimenti

### **I processi dell'ascolto attivo sono:**

**1. La ricezione del messaggio** Ricevere un messaggio verbale o non verbale implica da parte dell'ascoltatore la capacità

e l'intenzionalità di centrarsi sulla fonte comunicativa, con l'impegno di comprendere l'effettivo significato che il messaggio ha per l'emittente. Questo atteggiamento di apertura totale a quanto l'altro sta dicendo di sé con la sua comunicazione, implica una "attenzione non strutturata", cioè centrata sul Tu dell'emittente e non sull'Io di chi ascolta.

Nel processo di ascolto è sempre presente il rischio che esperienze soggettive, aspettative personali più o meno inconsapevoli e informazioni già disponibili sull'altro, creino interferenze e un ascolto di tipo selettivo, tale per cui si cercherà nell'altro ciò che ci si aspetta di trovare. Chi ascolta deve invece mantenere una costante consapevolezza rispetto ai propri processi interiori, Bisogna evitare quei meccanismi percettivi che possono fungere da filtro distorcendo quindi i messaggi che ci vengono inviati.

Al fine di riuscire ad ascoltare in maniera funzionale è importante tenere in considerazione alcuni presupposti della comunicazione e dell'ascolto, prima ancora delle modalità specifiche nelle quali ascoltare. Su questi presupposti si fondano poi le modalità e le tecniche di ascolto che

facilitano l'instaurarsi di una comunicazione efficace nella quale trovano spazio la comprensione e la soluzione dei problemi.

**I presupposti della comunicazione sono:**

- a). Considerazione positiva
- b) Attenzione
- c) Le dimensioni della comunicazione ossia il contenuto, nell'autorappresentazione e il tipo di relazione.

**2.L'elaborazione del messaggio**

Le dimensioni di questo momento sono:

- a) Contenuto cioè su cosa ci si vuole informare e di che cosa pensa in relazione all'oggetto della comunicazione.
- b) Autorappresentazione o rivelazione di sé dove si tiene conto del modo in cui l'altro implicitamente o esplicitamente si mostra e desidera essere riconosciuto da chi ascolta. L'emittente in ogni messaggio rivela qualcosa di sé sia in modo consapevole che in modo inconsapevole.
- c) Appello o richiesta in cui si tiene conto di che cosa l'altro in modo esplicito o

implicito ci appella a pensare, credere, fare o non fare.

d) Relazione dove si tiene in considerazione come l'altro percepisce la relazione in corso e di come intende modificarla.

e) Espressione cioè i vissuti relativi a ciò che viene detto ossia dei sentimenti, delle emozioni, degli stati d'animo che il soggetto prova ed esprimere

**3.la risposta al messaggio**

Le forme di supporto verbale sono quelle direttive, non direttive, valutative o di sostegno.

La risposta può essere non direttiva con l'utilizzo di chiarificazioni, parafrasi, verbalizzazioni, sommario e tematizzazioni riassuntive oppure in forma semi-direttiva con domande esplorative, confronto, interpretazioni, e la possibilità di dare informazioni.

**Per comunicare è necessario ascoltare  
Senza ascolto non c'è comunicazione**

**L'ascolto e' il primo passo nella relazione**

Ascoltare attivamente significa, essere empatici, mettersi "nei panni dell'altro", riconoscere e accettare il suo punto di vista, accogliendo e comprendendo le emozioni, i dubbi, le preoccupazioni che manifesta.

Per ascoltare attivamente è necessario restituire tale comprensione e dimostrare in tal modo la presenza nella relazione, il rispetto e il riconoscimento dell'altro.

Le informazioni potranno essere recepite se fornite non sulla base degli obiettivi informativi dell'operatore, ma piuttosto confezionate in un messaggio che si inserisca nel contesto delle argomentazioni e del vissuto della persona, nel suo sistema di valori, attraverso un'informazione personalizzata.

L'ascolto e' il primo passo nella relazione

L'ascolto attivo è un'abilità comunicativa che si basa sull'empatia e sull'accettazione, sulla creazione di un rapporto positivo e di un clima non giudicante.

Il tema da affrontare in questo mio lavoro è quello dell'ascolto.

E' un tema immenso perché l'ascolto è la base di ogni processo di relazione, non solo nelle professioni di aiuto, ma in ogni rapporto umano

### **NON SI PUO' NON COMUNICARE LA COMUNICAZIONE E' SEMPRE UN PROCESSO A DUE VIE**

Questo processo di continua verifica che le nostre comunicazioni hanno sull'altro e, quindi di modificazione della relazione, in un continuo processo circolare, non si svolge per lo più ad un livello cosciente, bensì a livelli di vissuto emotivo e comportamentale che sfuggono ad un controllo da parte dell'io cosciente appunto.

### **ACCANTO ALLA COMUNICAZIONE VERBALE ESISTE SEMPRE UN LIVELLO NON VERBALE DELLA STESSA COMUNICAZIONE**

Esempio può essere il modo in cui sono vestito...la postura del mio corpo...i miei movimenti...il tono della mia voce... che trasmettono tutta un'altra serie di messaggi sul proprio essere e ugualmente

l'altro percepirà attraverso il comportamento ciò che quanto ci dice genera in noi.

Anche questo sfugge ad ogni tentativo di controllo volontario.

## **L'ASCOLTO E' IL MOMENTO RECETTIVO DELLA COMUNICAZIONE**

La comunicazione nelle professioni di aiuto, può essere considerata anche come uno strumento per innescare processi che aiutino l'individuo a comprendersi meglio e ad avere una visione più completa dei suoi problemi e delle sue risorse per affrontare tali problemi. L'ascolto è quindi un momento decisivo, è il momento nel quale le informazioni arrivano a noi ed nella relazione d'aiuto inneschiamo l'**ascolto attivo**.

Quando parliamo di comprensione ci riferiamo a due tipologie diverse:

Comprensione intellettuale:

- focalizzata sui fatti, sui dati di realtà oggettiva e sulla ricostruzione della loro dinamica;

- linguaggio verbale;

Comprensione empatica:

- focalizzata sul mondo interiore dell'interlocutore;

- linguaggio non verbale (tono della voce, gesti, mimica, postura etc);

Questo è un concetto che è entrato nell'uso comune dagli anni '50 e cioè da quando Carl Rogers ha sviluppato questo pensiero ponendolo alla base di ogni relazione di aiuto.

Egli individua tre elementi costitutivi dell'empatia:

- comprensione empatica

- accettazione incondizionata

- trasparenza

La comprensione empatica può essere definita come: la capacità di riuscire a vedere, sentire, ascoltare ponendosi dal punto di vista dell'altro senza assumerlo come proprio.

La comprensione empatica si basa sulla capacità di assumere un punto di vista "come se" e cioè sulla capacità di essere fuori e dentro l'altro silenziando temporaneamente e consapevolmente ciò che ci appartiene per vedere il mondo "come se" si fosse l'altro..."come se"...quindi. E' importante capire che non si tratta di annullarsi nel punto

di vista dell'altro identificandosi totalmente con il suo stato emotivo.

L' accettazione incondizionata è la sospensione totale dei giudizi, astensione delle valutazioni, da approvazioni e disapprovazioni.

L'accettazione incondizionata è una capacità che si può acquisire solo se si abbandona il proprio mondo di valori. Riuscire ad accettare realmente l'altro senza giudicarlo è sicuramente l'opera più difficile con la quale dobbiamo fare i conti ogni giorno.

La TRASPARENZA è la **capacità di contatto, consapevolezza e di congruenza dei vari livelli del se'**

Bisogna essere davvero consapevoli delle proprie reazioni emotive, dei propri sentimenti delle proprie convinzioni, per poter mantenere un accordo tra ciò che si prova e ciò che si manifesta bisogna sapersi mettere in discussione con onestà e umiltà.

La preoccupazione principale dei genitori è spesso concentrata sulle scelte da fare per risolvere le situazioni che si presentano lungo il cammino di crescita e maturazione dei figli. Il genitore non si chiede quali siano le motivazioni che

inducono il figlio ad assumere un determinato comportamento. Anche se alcune volte questo fenomeno avviene, il rischio è l'interpretazione delle motivazioni sulla base della propria esperienza personale. Il genitore diventa l'interprete, a partire dalla propria vita ed esperienza, della vita del figlio. L'esperienza personale del genitore può aiutare ma non è certo che possa essere risolutiva, per la situazione del figlio.

Alla base di ogni opera educativa c'è la relazione genitore-figlio e rivestono grande importanza l'accettazione, l'autenticità, l'empatia e una corretta comunicazione.

I genitori pur animati di buone intenzioni,alcune volte non riescono ad aiutare i figli a risolvere le difficoltà, in quanto, rapportandosi a loro in modo sbagliato, ne diminuiscono la fiducia in sé stessi, ne bloccano la creatività, ne distorcono lo spontaneo sviluppo.

Anche desiderando che ciascuno sviluppi al massimo le proprie potenzialità, i genitori finiscono col favorire la dipendenza invece dell'autonomia; finiscono con il controllare ogni azione, invece di sollecitare l'iniziativa individuale. Il mestiere di genitore che è, per sua natura, estremamente creativo dovrebbe essere piacevole e gratificante: si

tratta di aiutare un bambino, che all'inizio della vita ha bisogno di tutto e di tutti, a diventare un adulto autonomo e responsabile.

Il fatto che il genitore finisca per sentirsi insoddisfatto e l'educazione da arte gioiosa diventi una fatica, è un segnale che qualcosa non funziona nel rapporto genitore-figlio. I genitori devono diventare efficienti ed efficaci nel loro rapporto educativo. L'efficienza deve essere messa al servizio dell'efficacia. Un itinerario per apprendere le abilità necessarie ad esprimere il linguaggio dell'accettazione potrebbe essere:

Manifestare al bambino che i genitori sono consapevoli di essere persone umane. Accettano quindi limiti e difetti e gioiscono per qualità e doti, si sforzano di migliorare e sanno dire "basta" quando non ce la fanno più. Ma sanno anche domandare scusa se si accorgono di aver sbagliato. Tollerano che tutto ciò possa esserci anche nei comportamenti degli altri.

Verificare se sono genitori capaci di relazionarsi con i figli come persone, capaci ascoltare-accogliere i figli con il cuore. Se sono cioè in grado di capire non

solo le azioni e le parole, ma, attraverso esse, le vere ragioni che inducono i figli a rivolgersi ai genitori per dire-consegnare qualcosa o per chiedere qualcosa. Imparare un modo di ascolto attivo, che permetta ai genitori di ascoltare e cogliere i sentimenti del figlio quando si rivolge loro, senza lasciarsi distrarre dal bisogno di dare subito aiuto o una risposta operativa. Imparare cioè ad accogliere il vero bisogno del bambino, non quello che a noi pare o riteniamo essere ciò che gli è utile o necessario, (o quello a cui riusciamo rispondere con minore fatica-sacrificio, o con maggiore sicurezza-soddisfazione).

Aiutare il bambino a riflettere sui suoi comportamenti e sulle loro conseguenze, senza accusarlo e senza scusarlo, adottando un certo tipo di linguaggio, il linguaggio-io, con il quale esprimere al bambino i sentimenti provocati in noi dal suo comportamento e non, invece, un giudizio sui comportamenti.

Imparare a distinguere, prima di agire, di chi è il problema, se del bambino o del genitore. Le due situazioni domandano azioni educative diverse. Se il problema è infatti del genitore, sono incomprensibili per il bambino certe richieste di cambiamento e certe

colpevolizzazioni, che fra l'altro non sono mai opportune.

Imparare a gestire i conflitti. La vita di famiglia è quotidianamente costellata di conflitti, cioè, di diversità, nel vedere e nell'intendere la realtà. Ne discendono orientamenti operativi diversi che devono essere composti in armonia, senza vincitori né vinti. I bisogni sono spesso solo temporaneamente in contrasto, ma sono quasi sempre componibili, in tempi o con modalità diversi. Non si dovrebbe mai dimenticare che, in colui che perde, nascono rancore e desiderio di rivincita.

Imparare ad esercitare l'autorità. L'esercizio dell'autorità è un dovere non un diritto per ogni genitore. Essa consiste nell'aiutare il bambino a diventare se stesso attraverso un' adeguata opera educativa.

### **Dott.ssa Cristina De Angelis**

Direttrice di redazione , Pedagogista clinico, insegnante di sostegno specializzato nella scuola primaria e consigliere nazionale UNIPED (Unione Italiana Pedagogisti)

### **Bibliografia:**

Franco Nanetti,

*Counseling ad orientamento umanistico-esistenziale, pluralismo teorico e operativo nella formazione integrata alla comunicazione efficace in ambito clinico, educativo, familiare e professionale*  
Bologna, Edizioni Pendragon, 2009

Kathryn Geldard, David Geldard

*Il counseling agli adolescenti – Strategie e abilità*  
Trento, Edizioni Erickson, 2009

Charles J.O'Leary

*Counseling alla coppia e alla famiglia-Un approccio centrato sulla persona.*  
Trento, Edizioni Erickson, 2009

## **Appunti di neuromotricità**

### **Appunti di neuromotricità per il primo livello di formazione CLIDDD Quarta parte - Coscienza estesa e linguaggio verbale**

di Marco Paolo Dellabiancia

#### **1) Coscienza estesa, emozioni e memoria episodica.**

La coscienza estesa, come si è visto, esprime capacità assai raffinate di comprensione della realtà, e tuttavia rimane ampiamente connessa alla coscienza nucleare del corpo vegetativo mediante le emozioni che possono costituire, così, una fonte d'energia per l'intera esistenza della persona (costituendone una caratteristica: il temperamento che si esprime nel carattere). Le emozioni, infatti, al pari delle percezioni e delle azioni motorie, sono mediate da circuiti neuronali ben individuabili che connettono il cervello filogeneticamente più antico delle reazioni

viscerali innate (sistema spino e tronco-midollare<sup>i</sup>), con quello più evoluto (aree della corteccia prefrontale) mediante i centri dell'ipotalamo, del talamo e del lobo limbico (in particolare l'amigdala<sup>ii</sup>), talché si possono considerare come modalità sensoriali destinate a raccogliere gli stati interni e fornire informazioni su come ci si sente, dando luogo nell'uomo alla percezione cosciente dei propri stati d'animo.

Anche in questo caso, dunque, come abbiamo già visto in modo simile per la cenestesi, la percezione dell'emozione non è altro che l'interpretazione del complesso d'adattamenti vegetativi e somatici innescati dai riflessi del sistema nervoso autonomo o dalle regolazioni ormonali controllate dall'ipotalamo, con qualcosa di più: la consapevolezza. La percezione consapevole delle emozioni, però, dà luogo a tutto un complesso d'effetti sia sul piano della comprensione di sé, globale e di genere, sia su quello dell'azione e sia su quello della relazione con gli altri, entrando potentemente nella determinazione dello sviluppo e nel recupero della memoria episodica.

Nel compiere qualunque atto della vita quotidiana, infatti, l'attenzione del soggetto generalmente è rivolta soltanto ad un aspetto

dell'attività (o il fine, o l'obiettivo, o le modalità, o una delle varie circostanze che caratterizzano la situazione ecc.), mentre tutto il resto dell'azione si realizza sulla base di memorie procedurali (abitudini) e semantiche (credenze) implicite, cioè non coscienti al momento dell'atto. Ma gli atti possono divenire coscienti in due modi: a) o con uno sforzo in un momento di particolare necessità, ad esempio quando le azioni non stanno realizzando lo scopo voluto, e per effetto dell'intenzionalità del soggetto medesimo, quando lo vuole cioè con la coscienza estesa, oppure b) in modo spontaneo (ma per Freud non casuale) a partire da un elemento presente al soggetto sia nella realtà circostante che nello stato del suo corpo e nella percezione del suo movimento (cioè nella rappresentazione per immagini mentali del presente percepito) che sia soprattutto capace di attivare l'attenzione (con l'emozione).

In entrambi i casi la coscienza si realizza recuperando ricordi di esperienze personali da quel grande serbatoio che Damasio chiama il "Sé Autobiografico" e che costituisce il ponte oscillante tra le due forme della coscienza umana. La memoria episodica fa rivivere momenti esperienziali

già vissuti con tutta la loro atmosfera emotiva, abbinando stati del sé della coscienza nucleare a situazioni del mondo esterno presenti alla coscienza estesa che, così, si estende a ritroso: in tal modo le memorie recuperate sarebbero, in verità, "ricostruite" rivivendo (e dunque anche riattualizzando stati della coscienza nucleare) contenuti di memorie implicite.

## **2) Organizzazione corticale complessiva del linguaggio**

Per avere, però, un'idea dell'organizzazione cerebrale che serva a comprendere in via generale quella della funzione motoria che in essa si iscrive, non si può ignorare la differenziazione che investe la struttura bilaterale crociata costituita dagli emisferi destro e sinistro che ancora succintamente abbiamo descritta fin qui, per effetto dello sviluppo del linguaggio<sup>iii</sup>. Questa differenziazione comporta generalmente un ampliamento materiale di talune zone dell'emisfero sinistro dove si localizzano alcune funzioni linguistiche, come l'area di Broca, vicino alla zona motoria degli organi della Fonazione, per la produzione parlata; ovvero l'area di Wernicke, tra l'area uditiva e quella visiva, per la Comprensione del

linguaggio udito, mentre nelle corrispondenti zone dell'emisfero di destra si sviluppano aree per la consapevolezza somestesica e delle relazioni spaziotemporali<sup>iv</sup>.

L'ipertrofia delle zone di sinistra è stata osservata già nei feti umani, da cui si desume che siano impegnati meccanismi genetici (l'invariante funzionale o programma epigenetico aperto<sup>v</sup>). Si può accettare che gli emisferi si equivalgano nei primi mesi di vita; poi però si realizza la differenziazione per effetto dell'imponenza che ha l'emersione del fenomeno linguistico per lo sviluppo e l'apprendimento umano: "Da un punto di vista filogenetico, si può dire che la preferenza manuale destra (e forse anche la specializzazione dell'emisfero sinistro per il linguaggio) risale ad alcuni milioni di anni fa e sembra essere una peculiarità specie-specifica dell'homo sapiens, in quanto le "asimmetrie funzionali" presenti nelle altre specie animali sono di poco rilievo e talvolta dubbie. È molto probabile che la specializzazione emisferica nell'uomo abbia avuto come tappa evolutiva fondamentale quella della stazione eretta; questa "conquista

evolutiva" ha consentito all'uomo un controllo più ampio dello spazio e la possibilità di utilizzare gli arti superiori, le mani, per manipolare oggetti e stimolare quindi una specializzazione funzionale delle due metà del cervello. Una ulteriore considerazione riguarda il fatto che originariamente il linguaggio era di tipo gestuale e quindi la mano destra (controllata dall'emisfero sinistro) essendo più abile nelle sequenze motorie fini, ha avuto un ruolo importante nello sviluppo della comunicazione che successivamente sarebbe diventata di tipo verbale; ciò conferma inevitabilmente la peculiarità dell'emisfero sinistro nelle funzioni linguistiche"<sup>vi</sup>.

Il linguaggio verbale (secondo sistema di segnalazione pavloviano) ha, infatti, delle caratteristiche particolari, rispetto al primo sistema di segnalazione (la senso-percezione) che non sono semplicemente: a) il tener in mente un oggetto anche quando non si trova più presente fisicamente agli organi della sensibilità (perché la memoria della percezione realizza abitualmente l'immagazzinamento già con l'immagine visiva, la traccia uditiva o lo schema sensomotorio); oppure b) il costruire un modello dell'oggetto a più dimensioni o il

considerarlo da più punti di vista (perché la vista associata al tatto e al movimento ci dà modelli tridimensionali della realtà e l'immaginazione è proprio la capacità di decentrarsi e costruire l'oggetto secondo altri punti di vista); anzi queste sono proprio caratteristiche funzioni non linguistiche del cervello destro.

La caratteristica principale del linguaggio, invece, è quella di sintetizzare le idee delle cose in un concetto e questo in un simbolo, astraendolo in taluni casi dalle diverse qualità percettive dell'oggetto o dalle sue funzioni, ma in altri dalle filiazioni semantiche dei regni di parole, e poi di lavorare su questi simboli (organizzati su tre livelli: i fonemi, le parole, i testi) secondo insiemi di regole compositive e scompositive (gli assi paradigmatico e sintagmatico della grammatica generativa trasformazionale). In altre parole il linguaggio permette di eseguire delle operazioni mentali, tramite i simboli linguistici, alla seconda potenza, mentre la percezione permette di lavorare solo alla prima potenza tramite segnali che alla realtà rimangono pur sempre legati<sup>vii</sup>. E così, infatti, già Vygotskij aveva affermato la caratteristica di "stimolo-strumento" del

linguaggio, ancora affiancabile da altri di natura spazio-temporale e gestuale (tra cui le operazioni infralogiche di Piaget) nel corso dalla fanciullezza, ma poi unico nel pensiero formale dell'adulto<sup>viii</sup>.

### 3) Le abilità linguistiche

Non può sfuggire, perciò, come la zona deputata alla comprensione linguistica nell'emisfero sinistro si trovi all'incrocio delle zone della sensibilità, come cioè si sovrapponga all'area delle principali prassie e gnosie dell'emisfero di destra: ciò è più di una semplice coincidenza e infatti alcune teorie sulla nascita filogenetica del linguaggio partono proprio da questa constatazione<sup>ix</sup>. Abbiamo già ricordato che per l'ascolto (la comprensione della parola pronunciata da altri) la sensazione uditiva, giunta nella zona sensitiva primaria nella circonvoluzione temporale, viene associata ad una zona secondaria, l'area di Wernicke (zona della comprensione), dove avviene la decodificazione, cioè il riconoscimento fonetico e la sua associazione al significato semantico costruito in precedenza tramite anche altre zone.

Per parlare (comunicare verbalmente il proprio pensiero), dalla zona della

comprensione l'attivazione cerebrale a seguito dell'ideazione si sposta verso la zona della produzione (area di Broca), dove si predispongono gli ordini per l'intervento delle unità motorie che controllano gli organi della Fonazione; da esse infatti parte l'impulso che fa contrarre nella giusta maniera i muscoli della laringe. Per leggere lo stimolo visivo deve essere trasportato dalla zona visiva primaria ad una zona visiva secondaria e da qui alla zona della comprensione attraverso due vie diverse. Una passa per una zona secondaria inferiore della circonvoluzione temporale. Questa via legge le parole come immagini, può anche saltare l'area di Wernicke (lettura senza comprensione) e può essere utilizzata all'inizio dell'apprendimento del leggere. La seconda passa per l'area che si trova al punto di sovrapposizione tra le tre aree sensitive: la circonvoluzione angolare dove avviene la codificazione dei segni visivi in fonemi; subentra quindi il riconoscimento fonetico della vicina area di Wernicke (perciò leggere è sempre anche pronunciare cerebralmente la parola, per gli autori classici). Prima che il modello visivo possa essere compreso, infatti, dove essere

trasformato nel modello uditivo<sup>x</sup>, (almeno per le società che usano l'alfabeto fonetico).

Per scrivere sotto propria o altrui dettatura, avvenute l'ideazione e la strutturazione semantica del pensiero, ovvero il riconoscimento fonetico del discorso altrui, si deve attivare un procedimento di codificazione dei fonemi in grafemi (le unità di suono in unità di scrittura) che si realizza ancora nella circonvoluzione angolare. Da qui l'impulso si trasferisce in una zona motoria che controlla i comandi per la muscolatura volontaria dell'arto superiore secondo unità sequenziali successive. Si tratta di una zona secondaria (area premotoria), anteriore a quella motoria primaria, che è responsabile della suddivisione in sequenze dei programmi di tutte le prassie (schemi motori elementari o complessi finalizzati) e della loro attivazione secondo un determinato ordine di successione. Da qui poi l'ordine passa nella zona rappresentativa del braccio e della mano dell'area motoria primaria, per l'esecuzione della scrittura.

#### **4) Il controllo dell'orientamento visivo**

L'organizzazione del linguaggio, com'è stata qui descritta, si è venuta progressivamente costruendo da parte degli

Autori classici (a partire da Wernicke, fino a Lurija e a Geschwind) e si è spesso evidenziata ai neurochirurghi in fase di intervento a cervello scoperto e in fase di cura degli esiti di traumatismi cerebrali<sup>xi</sup>; anche se recentemente in diversi studi si sono messe in luce ipotesi di differenti strutturazioni delle funzioni linguistiche. In ogni caso, questo modello semplificato se certamente non può dire nulla sull'uso della lingua, sul "perché", tuttavia costituisce un semplice riferimento per conoscere almeno il "come", suffragato dalla statistica dei siti relativi a lesioni cerebrali: afasia motrice (zona di Broca), afasia sensitiva (zona di Wernicke), alessia e agrafia (circonvoluzione angolare). Per completare la comprensione di un fenomeno così importante, però, bisogna tener presente che il meccanismo ora esposto può operare solo se tutto il resto del cervello gli offre i materiali ideativi e semantico-concettuali da trattare (ideazione) e le zone prefrontali l'intenzione che motiva l'interazione linguistica: senza di esse infatti il meccanismo è silente, non per cause neurologiche ma per cause psicologiche, come nel mutacismo psicogeno, quando un soggetto parlante, cioè, smette di parlare e

non perché sia divenuto incapace, ma perché non "vuole" più parlare.

Per la lettura e la scrittura, poi subentra un discorso molto importante sul controllo del puntamento e dell'orientamento visivo da parte di entrambi gli occhi: col primo termine indichiamo un processo riflesso che presiede a rapidi movimenti saccadici (movimenti coniugati inconsci degli occhi che scansionano la stringa visiva velocemente per portare il sistema diottrico dell'occhio a proiettare l'immagine in visione sulla fovea, in altre parole sulla regione più centrale della macula che permette la massima risoluzione nell'acutezza visiva). Col secondo invece lo spostamento volontario del punto di visione sulla stringa, in genere all'indietro per confermare o meno l'ipotesi di prima lettura con una seconda scansione (lettura a balzi). Al compimento di un atto unitario come quello di leggere (e conseguentemente anche dello scrivere) in definitiva concorrono più sistemi di controllo della convergenza visiva dei due globi oculari, sistemi che con l'esercizio funzionale nell'arco dello sviluppo progressivamente si coordinano normalmente, pur afferendo a livelli diversi del sistema (il puntamento ai centri mesencefalici e l'orientamento ai centri

corticali). E poi questi due sistemi di controllo insistono a loro volta in un complesso sovraordinato di vari altri centri di controllo<sup>xii</sup> delle altre funzioni associate all'atto lettorio e scrittorio. Non sfugge ad alcuno che questa complessità può determinare facilmente problemi anche sostanziali all'esplicazione delle funzioni inerenti alla lingua scritta<sup>xiii</sup>.

### **Note biografiche**

Marco Paolo Dellabiancia

Prima docente di Educazione fisica e poi di Filosofia e Scienza dell'educazione nelle scuole secondarie statali, prosegue la sua carriera divenendo Preside di Scuola media e poi Ispettore tecnico di Scuola secondaria. In pensione dal 2004, svolge docenza a contratto presso varie Università.

## Note:

Cfr. Oliverio A., 1982, *Biologia e comportamento*, Zanichelli Bologna; Idem, 1998, *Esplorare la mente*, R. Cortina Milano; Idem, 2001, *La mente*, Rizzoli Milano e *Motricità, Linguaggio e Apprendimento*, in [www.edscuola.it](http://www.edscuola.it)

<sup>ii</sup> Cfr. E. R. Kandel el Alii, 1999, *Fondamenti delle neuroscienze e del comportamento*, Ambrosiana Milano, capitolo 32

<sup>iii</sup> Cfr. Kimura D., *L'asimmetria del cervello umano*, in AA.VV, 1978, "Il Cervello. Letture da Le Scienze", Ed. Le Scienze, Milano da pag. 145 a pag. 153; Popper K. R. e Eccles J. C., 1982, *L'io e il suo cervello*, Armando, Roma

<sup>iv</sup> Cfr. Njiokiktjien C. e Chiarenza G., 2008, *Le disprassie dello sviluppo e i disturbi motori associati*, Suyi, Amsterdam, pag. 49

<sup>v</sup> Cfr. Mayr E., 1982, *Biologia ed evoluzione*, Boringhieri, Torino

<sup>vi</sup> Tratto da "[http://www.geagea.com/11indi/11\\_12.htm](http://www.geagea.com/11indi/11_12.htm)"

<sup>vii</sup> Cfr. Kandel E. R. el Alii, 1999, *Op. Cit.*, capitolo 32

<sup>viii</sup> Cfr. Rufflé J., 1978, *Dalla biologia alla cultura*, Armando, Roma; Vygotskij L. S., 1966, *Pensiero e linguaggio*, Giunti, Firenze

<sup>ix</sup> Cfr. Mecacci L., 1977, *Cervello e storia*, Ed. Riuniti, Roma

<sup>x</sup> Cfr. Geschwind N., *Il linguaggio e il cervello*, da AA.VV., 1978, *Il cervello*, Letture da Le Scienze, Ed. Le Scienze, Milano, da pag. 209 a pag. 215

<sup>xi</sup> Cfr. Miller E., 1973, *La localizzazione delle funzioni cerebrali*, Il Mulino, Bologna

<sup>xii</sup> Cfr. Delmas A., 1990, *Vie e centri nervosi*, Masson, Milano, pp. 259-262.

<sup>xiii</sup> Cfr. Crispiani P. e Dellabiancia M. P., *Approccio neuromotorio ai disturbi specifici di apprendimento come disprassia sequenziale*, in "L'integrazione scolastica e sociale", 9, 2, pp. 23-28

# NEWS

Il Centro Studi Itard in collaborazione con l'Istituto Itard organizza:

**Prossimi nuovi Master Biennali di Pedagogia Clinica + Master annuali in “Pedagogista scolastico” e “Autismo e disprassia severa”:**

1. Bari – da marzo 2020
2. **Chiaravalle – dal 18 gennaio 2020**
3. Cagliari – da gennaio 2020
4. Sicilia – da febbraio 2020

## **Altri corsi professionali**

5. **Corso – Il colloquio clinico in pedagogia “ Chiaravalle – 11 e 12 gennaio 2020.**
6. Corso PTS – Mentana – 7-9 febbraio 2020
7. Corso Dance Motor Training - 22 febbraio 2020 Chiaravalle
8. Corso Base CLIDD – Tivoli (Roma)
9. Personal Tutor Studio - Itard  
Corso Professionale A Rovigo - 5, 6, 7 Marzo 2020

I bandi di tutti i corsi stanno uscendo nei Siti Itard

## **GRUPPI DI LAVORO ITARD**

In seno all’Istituto Itard, si sono costituiti due Gruppi di lavoro, cui tutti possono aderire:

### **TRE.AAA - Gruppo di Lavoro Nazionale Itard sui problemi di Affidamento – Adozione - Adattamento**

Coordinamento Prof.ssa Alessandra Fermani – Università di Macerata  
[alessandra.fermani@unimc.it](mailto:alessandra.fermani@unimc.it)

### **Progetto FMS - Formatore Motorio Sportivo**

Coordinamento Dott.ssa Annalisa Piaggese – Pedagogista clinica, Terapista Itard, Consulente Società Sportive [annalisa.piaggese@libero.it](mailto:annalisa.piaggese@libero.it)

### **Gruppo di Lavoro PITAGORA - Discalculia ed Educazione Logico-Matematica.**

Coordinamento Dott.ssa Ludovica Laurini – Terapista Itard, Pedagogista clinica, Docente  
[ludo871@aliceposta.it](mailto:ludo871@aliceposta.it)

### **CLUB Psicologi Itard**

Coordinamento Dott.ssa Ida Capece – Psicologa, Psicoterapeuta, Formatrice Itard  
[icaepece@hotmail.it](mailto:icaepece@hotmail.it)

### **Laboratorio Itard Nidi e Bambino 0-3**

Coordinamento Dott.ssa Federica Gentili – Pedagogista – [kikka.gentili@libero.it](mailto:kikka.gentili@libero.it)

### **CLUB dei Filosofi Itard**

## **Attività Editoriale – Istituto Itard – Editore**

- P. Crispiani, E. Palmieri, *Champion Pressing*, Ed. Istituto Itard, 2017, euro 15
- *Costruisco la lingua inglese* – Ed. Le Rubriche Itard, 2018, euro 10
- P. Ninassi, *Educazione e pedagogia del sordo*, Ed. Istituto Itard, 2018, euro 20.
- D. Altieri, *Disabilità e integrazione. La storia di Adriano*, Ed. Istituto Itard, 2019, Euro 20.
- P. Crispiani, *Ippocrate Pedagogico. Manuale di Pedagogia Speciale, della Abilitazione e Riabilitazione*, Ed. Istituto Itard, 2019, euro 28.
- Alessandro Bozzato, Giacomo Santoni, Mauro Spezzi, *Gli screening diagnostici a scuola*, Ed. Sette Città,

Le edizioni Itard sono distribuite da:

- Bartone Libri –Macerata – 0733-283131, 331-1840753
- Libreria Grillo Parlante tel. 071-742353, 392-9899743  
[info@libreriagrilloparlante.it](mailto:info@libreriagrilloparlante.it)
- In Sardegna – Libreria Lotti E Libreria Cosentino- Cagliari

**Diogene’s Journal e’ consultabile sui siti Itard e anche su**

**Facebook: Diogene’s Journal Istituto Itard**

La cadenza di pubblicazione è la seguente - **FEBBRAIO – GIUGNO - OTTOBRE**

Gli articoli devono giungere in redazione entro

**30 gennaio per la pubblicazione di febbraio,**

**30 maggio per la pubblicazione di giugno**

**30 settembre per la pubblicazione di ottobre**

*Dott.ssa Cristina De Angelis*  
**Direttrice di redazione**