

Disturbi Specifici dell' Apprendimento

Guido Pesci*

Relazione inviata agli Onorevoli della VII Commissione Cultura della Camera dei deputati, chiamati al dibattito sul
Decreto in materia dei Disturbi Specifici di Apprendimento

“Andrai a scuola! Imparerai a leggere, a scrivere e a far di conto, una frase simile è pronunciata da ogni genitore nel momento che il figlio si appresta ad andare per la prima volta a scuola. Verrà accolto da una insegnante e dai compagni che non sempre conosce, in un ambiente sociale organizzato, tutti limitati, come lui stesso, nella loro libertà di parola, di movimento, di azione, leggi della scuola a cui dovrà abituarsi. Nel momento in cui entra nella scuola, una frattura si produce nella sua esistenza: era un fanciullo, diventa uno scolaro!” (R. Dottrens, Nuove lezioni di didattica, Armando, Roma 1968). È proprio nella scuola, che il bambino potrà conquistare nuovi apprendimenti, premessa per il susseguirsi di acquisizioni successive. Se avrà compiuto in precedenza delle esperienze dovrà soltanto integrare le abilità raggiunte, e per questo contare, leggere e scrivere gli diverranno presto familiari; oppure si troverà a cimentarsi in esse per la prima volta, e se non ha raggiunto il giusto rapporto tra maturazione e apprendimento, l'avvio all'interiorizzazione dei meccanismi potrà essere lento.

Ciò significa che ciascun allievo, per motivi maturazionali, familiari e sociali, possiede abilità, potenzialità e disponibilità diverse, si presenta con una propria individualità, un personale ritmo di crescita, differenziate intelligenze, carattere e temperamento, modi diversi di essere e di rappresentarsi, che la scuola deve accogliere per proseguire, con un conseguente orientamento metodologico didattico l'azione educativa.

È certo che nessun allievo troverà stimoli motivazionali ad apprendere con richieste di prestazioni obbligate premature che non rispettano i ritmi e i livelli di sviluppo, in quel momento in cui le funzioni mentali deputate alla comprensione e all'assimilazione non hanno raggiunto il grado di evoluzione e di maturazione necessario. Per questo Jean Jacques Rousseau raccomandava agli insegnanti: *“Apprenez à connaitre vos enfants; car très assuément vous ne les connaissez point”* (Imparate a conoscere i vostri bambini, perché molto spesso non li conoscete affatto); consapevole che l'operare senza tener conto dei processi di sviluppo intellettuale-affettivo dei bambini, delle loro possibilità e funzioni in via di formazione, senza quel rispetto verso l'uomo che viene formandosi, può avere il sapore di un insegnamento offerto con pressioni e modalità di addestramento, richiedendo a tutti le stesse capacità, lo stesso sforzo, lo stesso ritmo di lavoro, lo stesso rendimento.

Omologazione dell'insegnamento

I bambini di cinque, sei, sette anni che frequentano le scuole dell'infanzia o che si trovano seduti nei banchini delle scuole elementari, si fanno conoscere inviando agli insegnanti eloquenti messaggi, tramite i quali cercano di informarli sui loro ritmi e sul loro sviluppo qualitativamente diverso. Sono espressioni e segnali che l'insegnante deve saper tradurre e di conseguenza, di ciascun bambino rintracciare le zone di sviluppo più prossime, le funzioni in via di formazione, i percorsi alternativi di sviluppo, per evitare richieste di prestazioni premature. *Ex-ducere* e apprendere dall'allievo ciò che più lo favorisce, con l'obbligo di aiutarlo per mezzo di una prassi educativa e didattica che l'insegnante, in un rapporto di empatia con il bambino, deve essere in grado di formulare.

L'insegnante sa bene che il bambino potrà dare risposte idonee negli apprendimenti quando avrà affinate le percezioni cinestetiche e la loro associazione con i dati visivi e sviluppata la maturazione nervosa, tonico-emozionale e affettiva. All'insegnante non sfugge che la "tappa" della discriminazione percettiva si risolve da 3 a 7 anni, periodo transitorio e di preparazione alla vita in cui vi è un'evoluzione parallela e coordinata della percezione dello spazio e della percezione del corpo proprio, e sa anche che se le tappe hanno una tale forbice è perché non tutti i soggetti all'età di 5 o 6 anni sono pronti ad apprendere le materie curriculari. Per questo l'obbligo dell'insegnante di fronte ai "lenti ad apprendere" è di garantire un insegnamento individualizzato, impegnandosi nel fare emergere nel bambino il desiderio di agire correttamente, trovare gratificazione e giusta motivazione, e riuscire con successo.

Proporzioni quantitative per differenziare il bambino

Troppo spesso nella scuola, quando si incontrano scolari con difficoltà negli apprendimenti, si vuole determinare con l'ausilio di alcuni metodi di valutazione puramente quantitativa il grado delle loro insufficienti abilità, dimenticandosi di caratterizzarne la difficoltà e la struttura interna della personalità da essa determinata. Misurazioni, graduazioni e scale utilizzate come se si volesse dare risposte a problemi di proporzione e come se tutti i fenomeni dovessero unicamente sostare nello schema "più - meno". Lo scolaro il cui sviluppo è aggravato da una difficoltà, non è semplicemente un bambino meno sviluppato dei suoi coetanei, ma un bambino che si è sviluppato in modo diverso, il cui processo evolutivo, se osservato dal punto di vista qualitativo, non si esaurisce nelle variazioni quantitative dei singoli elementi, né si riferenzia con una semplice somma di funzioni, bensì si caratterizza come una catena di metamorfosi, di proprietà le cui evoluzioni sono estese in modo incompleto. All'insegnante spetta il compito di conoscere tutti questi aspetti, di assimilare la grandissima varietà di forme e di tipi con cui si presentano i processi dello sviluppo infantile, le sue sproporzioni, i suoi diversi equilibri e scoprirne le leggi. Lo studio dinamico dell'alunno non si può limitare alla constatazione del grado e della gravità dell'insufficienza, ma deve tener presenti i processi compensatori, sostitutivi,

integrativi e correttivi, un modo per ricordare all'insegnante che non è tanto importante la debolezza, i limiti e i freni in se stessi, quanto la reazione dell'organismo e della personalità alle difficoltà e ai disagi. All'insegnante quindi il compito di riconoscere gli ostacoli e di rintracciare i tortuosi itinerari, di agire in modo corretto e produttivo per fornire le forze, le tendenze, le spinte a favorire reazioni positive, superare o integrare le abilità, gli interessi e le motivazioni. Ogni bambino si differenzia dall'altro per il grado e il carattere del suo bagaglio culturale, per i procedimenti diversi che attua, per il grado e il modo di assimilazione nell'attività delle proprie funzioni psicologiche.

Studiandolo vediamo chiaramente che la sua individualità non è solo quantitativa ma qualitativa, e che l'educazione non può essere scambiata con una concezione puramente aritmetica della insufficienza che condurrebbe ad utilizzare un modulo quantitativo della sottrazione, poiché vuole ridotte nel numero le proposte didattiche e semplicemente rallentata la loro elaborazione, testimonianza secondo il Vygotskij, di *anarchia pedagogica* (L. S. Vygotskij, Fondamenti di difettologia, Bulzoni Editore, Roma 1986). Nella scuola in presenza di un bambino frenato e ostacolato negli apprendimenti, non ci si deve più accontentare semplicemente di programmi in forma ridotta o di metodi alleviati e semplificati credendo di facilitare il suo percorso apprenditivo, la scuola deve porsi un compito di creazione positiva, di realizzazione di forme di lavoro che rispondino alle esigenze individuali. Occorre giungere ad una teoria e ad una pratica educativa che non si basino su presupposti e definizioni puramente negative, ma siano sostanziate da compiti positivi; dare vita a stimoli di compensazione infinitamente vari ed estremamente originali per lo sviluppo della creatività, nuovi percorsi per altre vie, con altri mezzi, capaci di generare tendenze psichiche, desideri, fantasie e sogni.

Una società morbigena

Teoria e pratica pedagogica sostengono che la scuola deve organizzare servizi specifici, preoccupandosi al tempo stesso di dare risposte personalizzanti, mantenendo costantemente il bambino in un rapporto di interazione con gli altri. A questo appello la società risponde assai spesso, sulla base di uno iato, separando i bambini in difficoltà di apprendimento da quelli percepiti come normali.

Quando si va a verificare quanto si è concretamente fatto per rendere il termine "integrazione" credibile nella scuola, più volte ci si accorge che a questa locuzione viene assegnato un valore carismatico, e che l'organizzazione di vita della classe, per l'apprendimento dei codici culturali, non è ancora centrata sui rapporti che si instaurano fra i bambini, ma particolarmente sul programma scolastico.

Viviamo in una società sempre più morbigena e i bambini sono di continuo esposti ad abusi di ogni genere, un'accezione di abuso del bambino in cui sono comprese le condizioni che lo fanno sentire in carenza di protezione e di difesa da rendere l'ambiente arduo e ostile. Abuso è porre il bambino nelle condizioni di sviluppare troppo precocemente le funzioni autonome dell'Io, subendo traumi nel processo maturativo, con l'effetto conseguente di strutturare una personalità fragile e non

autentica. Sono abusi quei comportamenti conseguenti alla convinzione che il profitto scolastico è da attribuire esclusivamente all'intelligenza, considerata come "dote naturale", l'escludere i più deboli e indifesi, dimentichi del modello pedagogico della cooperazione che valorizza la vicenda educativa e scolastica, la crescita reale del bambino e la sua integrazione sociale. Sono causa di morbilità ogni atteggiamento svalorizzante del bambino per il non immediato successo scolastico, fino a originare sofferenze subite che si traducono spesso in instabilità, indisciplina, resistenza, rifiuto della scuola, atteggiamenti passivi o aggressivi, di inerzia globale davanti allo sforzo, isolamento e senso di inferiorità. Insuccessi che incidono sull'evoluzione della personalità infantile, specie se a colpevolizzarli sono anche i genitori che, frustrati nella loro ambizione sui figli, rischiano di compromettere le relazioni affettive familiari. La morbilità è ancor più accresciuta ogni qualvolta l'insegnante si riduce a correggere e ad accusare il bambino di pigrizia o di cattiva volontà, mentre egli si trova alle prese con dei veri e propri ostacoli.

La morbilità non si esaurisce: l'abuso è il sottoporre a test i bambini nella scuola per selezionarli e classificarli suscitando in loro, già dai 5 agli 8 anni, l'intensa preoccupazione di non essere riconosciuti "competenti", soggetti a fantasie terrificanti, protagonisti e interpreti di paure di essere definiti "dis", "dis-ortografici, dis-lessici...", e divenire corpi separati, speciali, diversi, distinti.

L'uguaglianza e le opportunità iniziali vengono così ad essere ingannate e perciò sottolineate e accentuate le disuguaglianze, una congiura in favore della selezione e della emarginazione, modellata sulla funzione di conservazione di modelli di comportamento e ideali conformistici evasivi, che fanno registrare una sostanziale perdita di funzioni socialmente e pedagogicamente significative. Si classificano i bambini senza studiare e approfondire le differenze che li caratterizzano, le diverse classi sociali, le differenti manifestazioni dell'affettività, le reazioni alle frustrazioni, le diverse immagini di sé, i linguaggi espressivi e la creatività.

Le norme e gli standard di valutazione a cui gli insegnanti si affidano vengono seguiti solo perché comodi o per pura inerzia e rassegnazione, traducendo tutto in una perdita secca in termini di civiltà e di economia.

L'insegnante non può misurare e classificare il bambino, lo deve accogliere e deve accettare il suo ritmo personale, le sue esigenze, le sue abilità e i suoi limiti, poter vanificare i programmi astratti, opporsi ad ogni ingiustizia dei sistemi di valutazione e classificazione nosografica, riconquistare i principi guida della *scuola su misura* e dell'individualizzazione dell'insegnamento, consapevole che il bambino con difficoltà negli apprendimenti è la sfida vivente alla pedagogia e alla didattica.

Gli insegnanti dovranno essere impegnati ad assumere una maggiore consapevolezza delle cause ed essere meno inclini ad attribuire le difficoltà ad una insufficienza più o meno grave, conoscere le possibili prevenzioni e recuperi. Allontanati dall'azione di censori, essi devono far propria una didattica individualizzata, conveniente da poter impiegare nella normale attività di classe.

Il bambino differenziale

In questi ultimi anni, le segnalazioni di bambini “dis” che frequentano l’ultimo anno della scuola dell’infanzia e i primi due anni della scuola primaria sono numerosissime. Spesso si tratta di bambini che vengono «depistati» per lievi deficit lacunari o addirittura per soli motivi socio-culturali, segnalati perché non seguono gli altri nel ritmo di apprendimento e dell’inserimento sociale. Bambini che evidenziano difficoltà nel linguaggio, nello sviluppo psicomotorio, percettivo, percettivo-motorio ecc, se aiutati con un intervento educativo adeguato sul piano tecnico-didattico e socio-pedagogico, possono mettere fine agli ostacoli ed avere l’occasione di reagire, di uscire dalla passività, esternare sentimenti e interessi, riconquistare il bisogno di esprimersi, di svilupparsi e manifestarsi.

L’insegnante che *sottopone a prove* il bambino in età di 5-7 anni, con schede di valutazione quantitativa, e classifica i suoi insuccessi nell’apprendimento con gli appellativi di disgrafico, dislessico, disortografico e discalculico, si espone a quella categorizzazione cui abbiamo già assistito in tempi lontani, quando un movimento ideologico dall’enorme risonanza socio-culturale si oppose alla prassi di *dépistage* degli scolari voluta da una scuola tesa a differenziare coloro che non riuscivano a tenere il passo con gli altri e si dimostravano improduttivi, etichettati «diversi» e trattati come persone di serie «B». La scuola che si affretta ad apporre una etichettatura, un marchio di inferiorità sull’alunno ha dissipato il principio fondamentale di tutta l’educazione e dimenticato che a determinare il destino della personalità non è la difficoltà ad apprendere, ma le sue conseguenze sociali.

Di fronte a bambini con difficoltà ad apprendere, la scuola non deve adattarsi alle difficoltà, ma battersi contro di esse per superarle, questo è il compito pratico di una scuola di compensazione sociale, di educazione sociale, impegnata ad evitare ogni criterio differenziale. Non è possibile alcuna educazione che non si ponga determinati intenti sociali positivi, all’educazione spetta il compito di non far perdere al bambino il suo coraggio, evitare di sviluppare ogni senso d’inferiorità che può condurlo a ricercare forme patologiche di compensazione. Alla scuola etichettante si deve chiedere di conoscere il bambino evitando schede “sì - no”, non di ricercarne la causa in un’anomalia congenita della volontà né in precise alterazioni delle singole funzioni, ma nel fatto che l’individuo non è stato educato a riconoscere quel valore né dall’ambiente circostante né da se stesso, considerare la personalità nel suo insieme, nella sua interazione con l’ambiente, nell’insieme dei loro rapporti, nella dinamica del loro sviluppo.

Lo sviluppo ha le sue leggi, i suoi tempi, i suoi cicli, le sue sproporzioni, le sue metamorfosi, i suoi diversi equilibri, le sue strutture, e la scuola che etichetta il bambino dai 5 ai 7-8 anni ha disperso il fondamento dell’educazione sociale accordandosi con l’opinione che il bambino frenato e ostacolato negli apprendimenti è un *malato* e che l’aspetto terapeutico deve mantenere e dare la propria impronta su tutto il lavoro della scuola.

I bambini in questo periodo di età, che presentano ridotte facoltà e disponibilità ad apprendere, non hanno l’esigenza di sentirsi *diversi*, etichettati in base ad un principio patologico-terapeutico come *dislessici* o come *disortografici*, tanto meno di essere

caratterizzati come diversamente abili e inseriti in quel *banchino differenziale*, in un'area di tolleranza. Queste non sono le esigenze di un bambino, egli vorrebbe essere accolto in una scuola in cui gli insegnanti anziché adattarsi al deficit, si opponessero all'utilizzo delle categorizzazioni patologiche e sentissero l'esigenza di sconfiggere gli ostacoli, nell'intento di seguire una pedagogia positivamente creativa rivolta alla ricerca di un fondato armonico sviluppo della personalità.

Tratto dall'articolo apparso *sul n. 21/2009 della rivista Pedagogia Clinica-Pedagogisti Clinici*.
{ HYPERLINK "http://www.clinicalpedagogy.com" }, { HYPERLINK "http://www.guidopesci.it" }