

La conquista dell'autonomia: problemi educativi e inclusione

The Conquest of Autonomy: Educational Problems and Inclusion

Maria Antonella Galanti

Università di Pisa – antonella.galanti@unipi.it

The educational relationship, which is also the parent-son relationship, is defined by mutual dependence. In order to let a child is to undertake a path of autonomy, it is necessary for the parents to be willing to allow him to. All parents experience a desire to protect their children from frustrating or painful experiences, disappointments and conflicts. Some become overprotective and end up obstructing the child's independence. In the case of children and adolescents with disabilities, the parents' fear their children could suffer unrecoverable trauma makes this danger even more frequent. When it comes to the achievement of the autonomy of children and adolescents, an important role is played by other variables, such as Self-care, metacognitive skills and self-esteem. Important functions, such as memory and attention, are connected to the cognitive Self. Despite several neurological, pedagogical and bio-psychological studies stating the contrary, those functions can still be regarded as if they were somehow innate, therefore with little chances to be modified. Their biological dimension is sometimes exasperated, sometimes denied and these functions are brought back to the ethical or moral sphere of the will.

Key-words: autonomy, metacognition, inclusive teaching, self-esteem, inclusion.

abstract

Riflessione teorica

(A. incontro con la storia; B. questioni epistemologiche; C. temi emergenti)



1. Educazione e cura del Sé per una didattica inclusiva

Il Sé è una dimensione particolare, intermedia fra lo e mondo, ovvero frutto dell'intersezione tra ogni singola persona e il contesto del quale fa parte; è, in altre parole, il risultato del confronto tra l'immagine che ciascuno ha di sé e quella che gli viene rimandata dalle persone con le quali interagisce. Il presupposto o, se vogliamo, la conseguenza di tale definizione, origina da una concezione della relazione non monodirezionale, cioè a movimento alternato, ma bidirezionale e simultanea in base alla quale, conoscendo l'altro, non possiamo che metterci in gioco e, dunque, approfondire nello stesso tempo anche la conoscenza di noi stessi. Solo negli ultimi anni, però, l'interesse per questa particolare istanza è andato incrementandosi, almeno in via teorica, anche se molto meno nella pratica didattica.

L'origine e le caratteristiche del Sé sarebbero da approfondire proprio in relazione alla condizione di disabilità, in particolare di quella intellettiva, considerandone anche le intersezioni con la questione delle competenze metacognitive. Tali competenze sono state variamente definite da scuole di pensiero diverse (Cornoldi, 1994; Cottini, 2017; Bocci, 2015 in d'Alonzo, Bocci, Pinnelli, 2015; Ianes, 1996; Andrich, Miato, 2003; Borkowski, Murthukrishna, 2011; Borkowski, Lorbna, Chan, Mithukrishna, 2012; Schraw, Impara, 2012), ora come *problem solving*, cioè capacità di risolvere i problemi selezionando specifiche strategie adatte a ciascuno, ora come capacità di comprendere le differenti accezioni delle voci verbali che regolano le azioni della mente (immaginare, riflettere, sognare, ricordare, prefigurare...) e, infine, in relazione alle cosiddette *competenze attribuzionali*. Queste ultime riguardano proprio la costruzione dell'immagine di sé in funzione di quella rimandata dagli altri. L'adeguatezza dell'autovalutazione, del resto, rappresenta il requisito fondamentale non solo per l'apprendimento, ma, più in generale, per un buon adattamento all'ambiente. In questo ambito si possono verificare due opposte derive negative rispetto ai propri limiti ed errori: la sopravvalutazione di sé, ovvero la negazione delle ombre, delle imperfezioni e delle criticità, oppure l'autovalutazione.

Bocci sintetizza così la definizione di conoscenza metacognitiva:

La conoscenza metacognitiva di base (*atteggiamento metacognitivo*) ha a che vedere con la propensione (più o meno sviluppata) dell'individuo a operare riflessioni sulla natura della propria attività cognitiva e alla tendenza a riconoscere la/le possibilità di utilizzarla ed estenderla. Questa modalità può essere attivata anche in assenza [...] delle conoscenze metacognitive specifiche per un determinato compito che si sta affrontando (Bocci, 2015, p. 140).

Più avanti ricorda, però, che accanto a questa prima dimensione della metacognizione si pone la questione attribuzionale, cioè, detto in altri termini, dell'autoestima in relazione al proprio Sé cognitivo, e della motivazione ad apprendere che vi è strettamente correlata.

Una ulteriore dimensione è quella dell'*Autostima*. Questa è la risultante dell'insieme di percezioni, valutazioni e sentimenti che ciascun individuo ha nei confronti della propria persona. [...] l'*Autostima* percepita dal soggetto influisce sul suo modo di accostarsi all'apprendimento e non casualmente ne determina spesso gli esiti, determinando anche una vasta gamma di scelte sincroniche e diacroniche (Bocci, 2015, p. 151).



L'autostima, ovvero l'attribuzione di più o meno valore al proprio Sé cognitivo, è un aspetto che determina in maniera significativa l'esito di ogni processo di apprendimento. L'autosvalutazione, per esempio, generalmente correlata a un'eccessiva valutazione del Sé cognitivo altrui, è frequente nelle persone con disabilità ed è quasi sempre all'origine della loro non disponibilità all'impegno apprenditivo. In altre parole, non solo il Sé emozionale influisce sulla motivazione ad apprendere e sulla disponibilità a impegnarsi, ma in parallelo ha un ruolo importante anche il Sé che possiamo definire cognitivo, cioè l'immagine che ciascuno ha di stesso in relazione alla conoscenza e all'apprendimento.

Con queste premesse, la didattica speciale non può che interessarsi contemporaneamente degli aspetti affettivi e di quelli cognitivi del Sé, legati gli uni agli altri. È al Sé cognitivo, del resto, che si collegano funzioni importanti come la memoria e l'attenzione che ancora, nonostante i numerosi studi neurologici, pedagogici e biopsicologici (Kanderl, 2006; Papagno, 2015; Fabio, 2002; Di Nuovo, 2006; Goleman, 2013) vengono considerate nell'immaginario comune, e anche in alcune pratiche scolastiche, quasi alla stregua di aspetti innati e dunque per niente o poco modificabili. Di esse viene talvolta esasperata la dimensione biologica, altre, invece, la si nega per ricondurle alla sfera etica o morale finendo per farne una questione di mera buona volontà. Quest'ultimo aspetto ha conseguenze anche nella dimensione valutativa, poiché correla memoria e attenzione alla fatica e alla volontà dell'esercitarsi invece di riferirle ai processi di apprendimento. Attenzione e memoria, che sono elementi fondamentali nella strutturazione del Sé, sono funzioni multidimensionali basate su processi complessi di carattere neuropsichico e, dunque, hanno un limite che non può essere travalicato con la mera forza di volontà e la disponibilità. Tale limite ha una certa soglia massima, comune a tutti gli esseri umani, ma diversa da persona a persona, che rende memoria e attenzione particolarmente critiche nelle persone che presentano alcune tipologie di disabilità, come quelle intellettive o neuromotorie (Galanti, Sales, 2017). Sono funzioni che possiamo in qualche modo stimolare e dunque incrementare, ma dipendono anche dal contesto e dalle tipologie delle esperienze e attività nelle quali l'alunno è impegnato oltre che dalle sue specifiche criticità psicofisiche.

Tenere conto del Sé cognitivo, anche nell'ambito scolastico, ha una valenza tanto più importante in caso di disabilità, poiché presuppone l'idea che ogni persona, dunque ogni alunno, non presenti un'unica e monolitica dimensione di apprendimento, ma si serva di diversi possibili funzionamenti cognitivi e affettivi. Essi variano in relazione al contesto di riferimento, ma anche alle vicende biografiche diverse per ciascuno. Come sostiene Luigi d'Alonzo, infatti, perché la didattica sia veramente inclusiva occorre fare delle differenze tra gli alunni un elemento centrale e non limitarsi a riconoscerla solo quando rappresenta un problema (d'Alonzo, 2016).

La seconda condizione per garantire l'efficacia del lavoro inclusivo è l'essere pronti ad *accogliere la diversità*. Le classi che lavorano bene su questo piano sono guidate da insegnanti aperti nei confronti delle differenze individuali, pronti a riconoscere i bisogni personali dei singoli, capaci di interpretare correttamente i linguaggi verbali e non verbali, gli atteggiamenti e le potenzialità degli allievi, di tutti gli allievi. Accogliere la diversità significa essere disposti, in ogni momento, a modificare il piano didattico programmato preliminarmente, per curarlo sulle esigenze dei singoli, riconoscendo come valore fondante del proprio agire educativo la persona [...] (d'Alonzo, 2016, p. 50).



Una tale attenzione didattica per il Sé, inoltre, implica che, non si prendano in esame solo gli aspetti apprenditivi in senso stretto, ma anche l'autonomia fisica e mentale, le competenze espressive e la qualità della socializzazione e dall'adattamento all'ambiente di appartenenza.

2. Autonomia e dipendenza nella relazione educativa

Perché un bambino intraprenda un cammino di autonomia è necessario che i genitori siano, in un certo senso, disponibili a permetterglielo. Sta a loro incoraggiarlo, ma per poterlo fare devono imparare a tollerare un margine di incertezza, cioè essere disposti a correre il rischio che in generale, nelle relazioni umane, è connotato alla fiducia nell'altro (Bowen 1979). Con altre parole Marisa Pavone afferma questo stesso concetto:

La letteratura scientifica spiega che sono prima di tutto i genitori quelli che autorizzano o no il minore a diventare autonomo, nella misura in cui si sforzano di pensarlo come "futuro adulto" fin da quando è bambino (Pavone, 2014, p. 114).

Questa affermazione vale anche per i bambini con disabilità ed è tanto più complessa la questione della fiducia genitoriale in quanto il figlio ha dei reali maggiori problemi di fragilità rispetto ai pari. La tentazione di iperproteggerlo, sulla quale si incentrano alcune considerazioni successive, è infatti tanto più forte perché maggiore è il timore che possa dovere attraversare frustrazioni e sofferenze per una sua più intensa dipendenza affettiva. A questo proposito Marisa Pavone afferma ancora che:

La possibilità per il figlio disabile di aprirsi alla prospettiva e di elaborare gradualmente un progetto di vita più o meno indipendente è in gran parte – certo non esclusivamente, perché non si può prescindere dalla severità della minorazione e dalla presenza/assenza di servizi di supporto – legata alla maturità genitoriale e alla tenuta della capacità progettuale del nucleo familiare (Pavone, 2014, p. 114).

Le relazioni affettive sono sempre anche connotate dalla dipendenza. In via squisitamente teorica potremmo dire che si tratta di una dipendenza reciproca, di una sorta di rovesciamento costante delle parti. Un bambino è dipendente dal genitore, ma anche il genitore è dipendente dall'immagine di sé come figura educante che gli viene riverberata dal figlio. Ogni relazione educativa, dunque, anche se asimmetrica, presuppone una certa reciprocità e simmetria, anche nel caso di particolari criticità del figlio.

Come si può verificare che una figura con funzioni educative – un genitore, ma anche un educatore o un docente – abbia svolto in maniera adeguata il proprio ruolo e assolto alla propria funzione? Sembra quasi un paradosso, ma la miglior riprova della buona qualità di una relazione affettiva di carattere educativo è la raggiunta autonomia di chi si trova in condizioni di maggiore dipendenza; dipendenza tanto più significativa nel caso di un bambino o di un adolescente. Anche considerando una situazione molto diversa, e cioè la relazione maestro - allievo che si può stabilire tra adulti, per esempio tra persone che fanno della ricerca e dello studio o di una



qualche forma di arte la propria professione, essere fedeli al proprio maestro significa, in un certo senso, in qualche modo anche *tradirlo*, cioè portare avanti la sua lezione trasformandola e quindi andando oltre certe sue affermazioni concettuali. Quando l'allievo supera il maestro, dunque, proprio allora gli sta rendendo il più grande onore: nel riuscire a misurarsi con lui alla pari, dimostrando di essere cresciuto. Il senso di una relazione educativa, infatti, risiede nel suo stesso rendersi sempre meno indispensabile/obbligatoria e sempre più scelta e da questo punto di vista non ci sono grandi differenze se la relazione si realizza a scuola o in famiglia, pur trattandosi di due tipi di rapporto diversi per la natura del contesto e per l'intensità e il carattere del coinvolgimento.

È esperienza comune a tutti i genitori il desiderio che i figli possano non venire in contatto troppo presto con dimensioni difficili da elaborare, come quelle legate alla perdita e al dolore, o anche solo con esperienze altrettanto ineliminabili, e tuttavia un po' meno gravose psichicamente, come il conflitto, l'aggressività o ancora il tradimento e, più in generale, la delusione. Altrettanto comune è il conseguente desiderio di proteggerli da queste stesse esperienze, spesso anche in misura maggiore di quanto sarebbe opportuno. Il timore è che non riescano a elaborarle da soli o comunque che soffrano troppo in relazione a quanto le loro fragili forze psicofisiche possono sopportare, e dunque possano subire traumi irrecuperabili. Questo li può portare, non di rado, anche a sostituirsi ai figli stessi rispondendo al loro posto o intromettendosi troppo nei rapporti educativi di tipo scolastico. Una malintesa e non riconosciuta forma di identificazione con i figli fa loro pensare di conoscere con assoluta certezza cosa provano e cosa desiderano, senza bisogno di chiederlo direttamente, quando è possibile. I comportamenti sostitutivi possono incrementarsi al punto di svolgere i compiti al posto dei figli o di pretendere di decidere quali amicizie debbano portare avanti e, naturalmente, come debbano articolare i ritmi delle giornate, tempo libero compreso. È, infatti, un'aporìa dell'educazione, l'essere perennemente in bilico tra protezione e controllo, e gli equilibri tra queste due opposte dimensioni sono mutevoli anche in relazione all'età. Per le persone con disabilità questa ambivalenza tra autodeterminazione e protezione continua anche nell'età adulta e al momento di confrontarsi, quando è possibile, con il mondo del lavoro (Zappaterra, 2019). La questione dell'autodeterminazione delle persone con disabilità è, del resto, ancora un problema aperto e uno dei più complessi e attuali nelle riflessioni della pedagogia speciale (Cottini, 2016).

Fin dai primi mesi di vita le figure educative, e i genitori in particolare, sono di fronte a scelte comportamentali che riguardano l'opposizione controllo/fiducia. Il bambino molto piccolo, per esempio, reclama nella notte di poter dormire nel letto dei genitori ed essi si trovano in conflitto nel dilemma tra il lasciarlo acquietare nell'immediato, accontentandolo, o l'incoraggiarlo ad attraversare la notte nella propria stanza, mettendosi alla prova e dimostrando a se stesso di poter sopravvivere alla piccola distanza fisica, temporanea, dalle figure di riferimento (Brazelton, Cramer, 1991; Cramer, 1992; Fava Viziello, Stern, 1992). Un altro momento delicato è quello in cui il bambino comincia a camminare, perché non tutti i genitori riescono a lasciare che si muova da solo, se non altro in ambienti protetti, e molti tendono a tenerlo costantemente per mano. Anche nel passaggio all'adolescenza, per fare un ulteriore esempio, si registrano comportamenti molto diversi tra chi mette in discussione il precedente modo di rapportarsi a un figlio – bambino di fronte al fatto che ora ha a che fare con uno adolescente, che pertanto richiede modi diversi di approccio e gestione e soprattutto vuole sperimentare un differente grado di autonomia.



Tutte queste dinamiche si sono accentuate nel corso del XX secolo e soprattutto nell'ultima parte, in relazione anche al fatto che si hanno meno figli e che l'ambiente esterno alla casa appare sempre meno praticabile in autonomia dai bambini perché manca quella sorta di controllo collettivo di quartiere, invisibile, ma tenace e saldo, che esisteva in epoche precedenti.

Nel caso in cui il figlio presenti una disabilità appare ancora più penosa, ai genitori, l'idea che egli possa contattare gli aspetti negativi dell'esistenza, a partire dalle frustrazioni legate all'insuccesso e alla disconferma. Eppure, la possibilità di costruire salde funzioni dell'io e in particolare di strutturare un Sé forte, passano anche da questo tipo di esperienze e dal mettersi alla prova e verificare il proprio valore che può emergere solo dall'attraversarle senza esserne sopraffatti.

3. Incoraggiare o proteggere

Fin dai primi giorni di vita il neonato esprime con i mezzi comunicativi che ha a disposizione i propri bisogni e desideri. Certo, non sa servirsi ancora delle parole, e del resto, com'è noto, il termine stesso "infanzia" fa riferimento a questa incompetenza che è totale alla nascita e a mano a mano si riduce. Tuttavia, anche quando un bambino abbia acquisito le regole morfosintattiche di base, non possiede ancora la capacità di usare tutte le multiformi possibilità date dalle parole. Intanto, semanticamente, il suo vocabolario è all'inizio e per molto tempo destinato a rimanere abbastanza limitato. Il bambino, inoltre, ha poca dimestichezza con le metafore e le altre figure retoriche, perché quanto più è piccolo, tanto più tende alla letterarietà dei significati. Ancora nei primi anni di scuola primaria quando deve scrivere si serve, generalmente, di uno stile paratattico che rispecchia il suo sviluppo intellettuale rispetto alle relazioni di tipo logico. Tuttavia, in qualche modo, egli si esprime, e nel farlo alterna o ibrida la paura e il bisogno di protezione al desiderio di autonomia che si palesa sempre più intensamente nel tempo. All'inizio il bambino comunica attraverso vagiti variamente modulati, ma non in maniera così raffinata come sarebbe possibile fare con le parole. Interpretare i vagiti di un neonato è, infatti, un'azione molto più complessa che non interpretare le frasi di un bambino. Perché sta piangendo? Avrà fame? Avrà freddo? Avrà caldo? Si sentirà forse solo? Vorrà, magari, essere preso in braccio? Si sarà, forse, spaventato per qualche stimolazione sensoriale non consueta, per un rumore assordante, per una luce che abbaglia troppo? Quei suoi vagiti non potrebbero, invece, esprimere solo la voglia di giocare con i suoni, scoprendo la propria capacità di produrne di svariati, oppure, similmente, essere espressione di una sorta di ginnastica vocale, di sfogo, simile a quello cinetico cui allo stesso modo può essere soggetto?

Per interpretare i vagiti di un neonato ci si serve, di solito, anche di altri segnali, come, per esempio, il colore della pelle, che quando il bambino piange per una sorta di stizza o disagio fisico si fa rossa e cianotica; anche il movimento degli arti aiuta a interpretare le emissioni sonore, poiché può essere più o meno agitato e veloce (Tassan, 2005; Spitz, 2009; Belacchi, Gobbo, 2007). Tuttavia, prima che un bambino possa esprimersi con il linguaggio verbale e soprattutto se è piccolissimo, entrano in gioco da parte degli adulti anche attribuzioni di significato di carattere proiettivo. È pressoché impossibile, infatti, interpretare le sue primitive forme di comunicazione senza che abbiano una voce anche le nostre paure o i nostri desideri o, ancora, il ricordo di quelle e quelli che caratterizzavano la nostra vita emozionale quando



eravamo anche noi bambini. Tale aspetto non diminuisce necessariamente a mano a mano che il figlio cresce e diventa più forte, e come genitori possiamo anche continuare a lungo a essere preda di tensioni affettive di segno opposto. Siamo propensi a proteggere i nostri figli, a volte cercando di trattenerli il più a lungo possibile in un luogo caldo e sicuro, ma nello stesso tempo vorremmo incoraggiarli a esplorare il mondo. Questa tensione è centrale nei primi tre anni di vita del figlio, ma può permanere intensa più a lungo, rispetto alla media, se egli presenta particolari problemi o vere e proprie disabilità che lo rendono più fragile dei pari di fronte alle frustrazioni, agli insuccessi e alle disconferme. Nei primi tre anni di vita si realizza, infatti, un complesso processo che si snoda parallelamente sul piano neuro-biologico e su quello psico-sociale, al termine del quale si dovrebbe essere in grado di percepire noi stessi come persone in qualche modo individuate, uniche, non seriali (Mahler, Pine, Bergman, 1978)¹. Molti momenti di passaggio che si realizzano in questi primi tre anni assumono quasi un valore metaforico. Basti pensare alla conquista del camminare e a quell'andirivieni tipico delle prime volte, quando il bambino si allontana a piccoli passi incerti e subito ritorna indietro, presso la figura che lo fa sentire sicuro. Questa sorta di *tâtonnement* anche decisionale, caratteristico delle esplorazioni domestiche del bambino che iniziano, in genere, al termine del primo anno di vita, si ripresenta più volte a livello simbolico, nei momenti di transizione tra fasi diverse del ciclo di vita, come, per esempio, all'ingresso in adolescenza, quando ci si muove tra il passato, la nostalgia dei giochi abbandonati, e il futuro con le nuove esperienze che porta con sé.

Diventare genitori, soprattutto quando accade per la prima volta, ci catapultava, invece, nell'altra sponda, dalla quale osservare qualcuno che ci è caro – nostro figlio – mentre attraversa le stesse indecisioni che noi stessi abbiamo vissuto alla sua età, in preda alle medesime paure (Brazelton, Cramer, 1992; Cowan, Cowan 1997). Ci chiediamo, allora, quando e fino a dove dobbiamo incoraggiarlo o se e fino a quale limite frenarlo, dibattendoci tra il ricordo di quando eravamo nella sua stessa situazione e la maggiore consapevolezza che possediamo, come prerogativa dell'età adulta. Bisognerebbe, allora, anche interrogarsi di più o meglio sul proprio ruolo genitoriale, ma soprattutto sulle motivazioni che ci hanno spinto a generare figli. Perché a un certo punto della propria esistenza si sente il desiderio di mettere al mondo dei figli? Cosa definisce l'amore genitoriale? Le risposte sono molte e diversificate e spesso, la motivazione di una persona, rappresenta una sorta di risultato ibrido del confronto tra molte di quelle possibili. Certamente, ci può essere un fattore "abitudine" legato all'aspettativa sociale e al fatto che per molti la persona che non ha figli è come se fosse realizzata a metà o solo parzialmente; come se fosse manchevole di qualcosa, difettosa. Non di rado anche motivi meno nobili si insinuano tra quelli della generosità e creatività affettiva di chi è disposto a impiegare energie e risorse per crescere un figlio, un essere fragile e dipendente, almeno all'inizio, al punto da limitare moltissimo la sua precedente libertà. Ci si riferisce, per fare solo un esempio, alla realizzazione indiretta di sé per interposta persona e

1 I riferimenti possibili sono moltissimi. Si segnala solo il testo classico sulla nascita psicologica del bambino o seconda nascita, nel quale gli autori affrontano lo sviluppo dei primi tre anni di vita e viene introdotto per la prima volta il "processo di separazione-individuazione" che rappresenta il punto di partenza per gli studi successivi sull'argomento. Sulla base del processo di separazione-individuazione e delle sue patologie Margaret Mahler propone, in contributi successivi, i propri studi su quella che definisce come "psicosi simbiotica" e sull'autismo stesso (Mahler, 1972).



cioè tramite il figlio, usandolo come strumento di emancipazione sociale se non economica, o per lenire antiche ferite e realizzare sogni infranti e aspirazioni deluse. Si tratta di ciò che Sigmund Freud comprendeva nella motivazione narcisistica alla genitorialità, quando le istanze e i desideri del figlio vengono sacrificati alle aspettative che si ripongono su di lui costringendolo a rinunciarvi per avere conferma (Freud, 1914). Quando lo studioso parla di *disagio della civiltà*, in fondo, si riferisce anche a questo: alla necessità di adattarsi, di rinunciare a qualcosa di importante che ci viene chiesto di sacrificare.

In base a quanto appena ricordato, i figli possono anche essere una mera espressione di un bisogno egoistico, come una sorta di protesi identitaria. In questo caso l'iperprotezione nei confronti dei figli, l'ostacolarli nella loro conquista di una possibile autonomia, ha un duplice scopo, non consapevole: altruistico, per evitare che debbano affrontare frustrazioni e sofferenze troppo intense, ed egoistico, per impedire che siano visibili, troppo esposte, le loro criticità.

Sono i genitori che creano i figli, attraverso la capacità di dosare motivazioni alla genitorialità altruistiche e disinteressate con altre che lo sono meno. Tuttavia, possiamo dire che il processo creativo è in qualche modo reversibile, cioè che anche i figli creano i propri genitori in quanto li ridefiniscono in qualche modo con le reazioni di conferma o disconferma che mostrano rispetto alle loro sollecitudini e cure. È ancora Donald Winnicott a mostrarcelo, a metà del XX secolo (Winnicott, 1951).

La relazione genitori-figli, come ogni relazione educativa, è sempre bidirezionale; anche nel senso che i figli oppongono spesso, alle nostre preoccupazioni eccessive per il loro benessere, la propria capacità di resistenza alle frustrazioni, mostrandoci una sorta di vitalità che in qualche modo è capace di rafforzare la nostra.

Questo vale anche per i soggetti in età evolutiva più fragili perché contrassegnati da una disabilità. Spesso la nostra ansia educativa ci spinge a danneggiarli involontariamente proprio nell'intento di proteggerli da un impatto troppo duro con la realtà. Per esempio, può capitare che ci industriamo di preservarli dal contattare il tempo vuoto, quello che può essere connotato anche dalla noia. Le loro giornate sono riempite all'inverosimile di attività formative, ma in tutto questo essere stimolati e coinvolti privo di momenti di vuoto, di attesa o, almeno, di pausa e silenzio, impediamo loro di vivere la relazione con se stessi, di imparare a esercitare l'introspezione, a concedersi il ripensamento lento; o, ancora, a impegnarsi creativamente per riempire da soli i vuoti in maniera gratificante e costruttiva.

Nell'intento di migliorare la qualità della vita di bambini e adolescenti con disabilità può darsi che si ecceda nell'organizzare attività educative o, in caso di disabilità motorie o del linguaggio, riabilitative.

Occorre riflettere anche sul fatto che se di fronte all'eventuale lentezza reattiva di un figlio con disabilità, invece di sostituirsi e rispondere al posto suo, nell'intento, magari, di non esporlo a sofferenze e disconferme, riusciamo a tollerare l'attesa, questo rappresenta un grande atto di fiducia. Una fiducia che rende possibile il riconoscimento di un diritto proprio di tutti gli esseri umani, sia pure in misura diversa in relazione al differente grado di fragilità di ciascuno. Winnicott ci parla, a questo proposito, dell'importanza di una solitudine creativa, contrapposta a quella che determina emarginazione (Winnicott, 1957). Lo studioso fa riferimento a una fase molto precoce nella quale i bambini amano giocare da soli, ma hanno bisogno di uno sguardo adulto che osservi, approvi, incoraggi. È una fase che attraversano tutti



i bambini, a eccezione, forse, di molti di quelli con disabilità. Proprio in relazione a loro la riflessione di Winnicott può forse essere assunta come un suggerimento. In altre parole, prima di arrenderci di fronte a un bambino con disabilità che presenta modalità ludiche inadeguate, povere, effimere e intermittenti, dovremmo provare una terza via, intermedia tra la rinuncia o il giocare al posto suo imponendo la propria presenza attiva. Potremmo cercare di rendere possibili esperienze ludiche nelle quali essere presenti incoraggiando l'attività, ma intervenendo quel poco o pochissimo che serve a costruire un legame tra una sequenza e la successiva, perché il gioco stesso non si interrompa. Invece di agitarci e dare direttive potremmo sollecitare in maniera più indiretta, usando anche le parole, ma più ancora lo sguardo, la mimica, i gesti, in modo che il bambino, qualunque sia la sua condizione, si possa sentire un poco anche creatore delle proprie azioni.

Riferimenti bibliografici

- Andrich Miato S., Miato L. (2003). *La didattica inclusiva. Organizzare l'apprendimento cooperativo metacognitivo*. Trento: Erickson.
- Belacchi C., Gobbo C. (2007). *Parlare con i bambini. L'interazione comunicativa nello sviluppo normale e patologico*. Roma: Armando.
- Bocci F. (2015). *Dalla didattica speciale per l'inclusione alla didattica inclusiva. L'approccio cooperativo e metacognitivo*. In L. d'Alonzo, F. Bocci, S. Pinnelli, *Didattica speciale per l'inclusione* (pp. 87-166): Brescia: La Scuola.
- Borkowski J. G., Lorbna K. S. Chan, Murthukrishna N. (2012). *A Process-Oriented Model of Metacognition: Links Between Motivation and Executive Functioning*. In G. Schraw, J. C. Impara (eds.), *Issues in The Measurement of Metacognition* (pp. 1-41). Lincoln: Buros Institute of Mental Measurements. Digital Edition 2012, Buros Center for Testing.
- Borkowski J. G., Murthukrishna N. (2011). *Didattica metacognitiva. Come insegnare strategie efficaci di apprendimento*. Trento: Erickson.
- Borkowsky J.C., Weyhing R.S., Turner L.A. (1986). *Attributional Retraining and the teaching of strategies. Exceptional children*, 53, 2, 130-138.
- Bowen M. (1979). *Dalla famiglia all'individuo: La differenziazione del Sé nel sistema familiare*. Roma: Astrolabio.
- Brazelton T.B., Cramer B.G. (1991). *Il primo legame*. Milano: Frassinelli.
- Cornoldi C. (1994). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Cottini L. (2016). *L'autodeterminazione delle persone con disabilità*. Trento: Erickson.
- Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cowan P.A., Cowan C. P. (1997). *Dall'alcova al nido: la crisi della coppia alla nascita di un figlio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Cramer B. (1992). *Professione bebè*. Torino: Boringhieri.
- d'Alonzo L., Bocci F., Pinnelli S. (2015). *Didattica speciale per l'inclusione*. Brescia: La Scuola.
- d'Alonzo L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.
- Di Nuovo S. (ed.) (2006). *La valutazione dell'attenzione. Dalla ricerca sperimentale ai contesti educativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Fabio R. A. (2002). *L'attenzione. Fisiologia, patologie, e interventi riabilitativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Fava Viziello G., Stern D.N. (1992). *Dalle cure materne all'interpretazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Freud S. (1914). Introduzione al narcisismo. In *Opere* (1967-1980). Vol. VII. Torino: Boringhieri.



- Galanti M. A., Sales B. (2017). *Disturbi del neurosviluppo e reti di cura. Prospettive neuropsichiatriche e pedagogiche in dialogo*. Pisa: ETS.
- Goleman D. (2013). *Focus*. Milano: Rizzoli.
- Ianes D. (ed.) (1996). *Metacognizione e insegnamento*. Trento: Erickson.
- Kandel E. R. (2006). *In Search of Memory. The Emergence of a New Science of Mind*, New York: W.W. Norton & Company, Inc.
- Mahler S.M. (1972). *Le psicosi infantili*. Torino: Boringhieri.
- Mahler M.S., Pine F., Bergman A. (1978). *La nascita psicologica del bambino*. Torino: Boringhieri.
- Pavone M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori.
- Spitz R. (2009). *Il primo anno di vita nel bambino. Genesi delle prime relazioni oggettuali*. Firenze: Giunti.
- Tassan R. (2005). *Per una semantica del corpo. Segni, segnali e linguaggi non verbali*. Milano: FrancoAngeli.
- Winnicott D. W. (1951). Oggetti transizionali e fenomeni transizionali. In *Dalla pediatria alla psicoanalisi*. (1975). Firenze: Martinelli.
- Winnicott D. W. (1957). La capacità di essere solo. In *Gioco e realtà* (1971). Roma: Armando.
- Zappaterra T. (2019). Accompagnare la disabilità adulta, una tensione tra autodeterminazione e protezione. In M. Amadini, S. Ferrari, S. Polenghi (eds.), *Comunità e corresponsabilità educativa. Soggetti, compiti e strategie* (pp. 119-128). Lecce: Pensa MultiMedia.