

Identità dislessica.

La scuola e l'immaginazione

*Marco Maio*¹

Secondo lo psicologo C.G. Jung, la scuola sarebbe un mezzo per favorire il processo di formazione della coscienza in modo appropriato². La scuola va molto al di là dell'istruzione, è prima di tutto centrale nell'educazione e nella formazione della persona all'interno di uno spazio sociale.

La scuola si inserisce in un momento particolare dello sviluppo psichico del bambino. Per capirne il significato occorre dare uno sguardo alle prime fasi dello sviluppo e riconoscere che "Come il bambino allo stato embrionale non è nient'altro che una parte del corpo materno, anche la psiche della prima infanzia è per così dire solo una parte della psiche materna, e di lì a poco, anche una parte della psiche paterna"³.

Secondo Jung, "il bambino che a sei anni inizia la scuola non è nient'altro che un prodotto dei suoi genitori". Se questo è vero, come è facilmente riconoscibile os-

¹ *Psicologo, psicoterapeuta, già coordinatore Gruppo scuola dell'Ordine degli Psicologi della Liguria.*

² C.G. Jung, *Sviluppo ed educazione del bambino*, in *Opere Complete*, vol. 17, Bollati Boringhieri, 1991

³ *ibidem*

servando il comportamento del bambino piccolo in rapporto alla personalità (soprattutto inconscia) dei genitori, allora il ruolo della scuola appare di enorme importanza nel processo di formazione della coscienza, ossia nella costruzione della propria identità cosciente. Si sarebbe tentati di fare un paragone: se il ruolo del padre è quello di spezzare la simbiosi madre-bambino per permettere al bambino di aprirsi a ulteriori riferimenti simbolici e alla madre per sedimentare le proprie parti fantasmatiche, il ruolo della scuola sarebbe quello di spezzare l'inconscio familiare per aprire la psiche del bambino a quelle possibilità che non si sarebbero potute realizzare rimanendo all'interno delle risorse, necessariamente limitate, della famiglia.

La scuola non sempre riesce ad assolvere questo compito ideale (allo stesso modo del padre o della madre nei rispettivi ruoli). Per favorire il processo di formazione della coscienza, secondo Jung, l'insegnante, come educatore, "deve essere lui stesso una persona retta e sana, poiché questo, cioè il buon esempio, è il metodo didattico migliore"⁴. Jung suggeriva agli insegnanti, più di mezzo secolo fa, di formarsi e aumentare il proprio livello di auto-consapevolezza, conscio com'era che il bambino impara, prima di tutto, imitando, cioè identificandosi con i modelli importanti della propria vita e ben sapendo che

⁴ *ibidem*

la comunicazione tra insegnante e allievo, come quella tra qualunque persona, avviene per lo più a livello inconscio, ossia per ciò che non viene detto più che per ciò che viene verbalizzato. Non si tratta quindi, come insegnante, di imparare a comunicare con il bambino, ma occorre imparare ad essere un bravo adulto, una “persona retta e sana”.

Oggi la formazione degli insegnanti è piuttosto ricca di offerte, ma subisce spesso alcune eccessive specializzazioni e tecnicismi che depauperano il senso autentico di una formazione della coscienza dell’insegnante. Dietro alle sigle che individuano specifici disturbi evolutivi, o alle tecniche utili per affrontare questi disturbi, c’è sempre la relazione insegnante-bambino, che su un piano psichico va al di là delle prescrizioni comportamentali. Un esempio di questo tipo è fornito dal tema, oggi particolarmente sentito, dei disturbi specifici dell’apprendimento e, in particolare, della dislessia.

Secondo l’ultima edizione del DSM, la Dislessia è un Disturbo Specifico dell’Apprendimento (in precedenza *Disturbo delle Capacità Scolastiche*), caratterizzato da un livello di capacità di lettura inferiore all’età per ciò che riguarda la precisione, la velocità e la comprensione. Per apporre la diagnosi non ci deve essere alcun deficit sensoriale né neurologico.

Si stima un’incidenza del 4% circa, ossia grosso mo-

do un bambino per classe.

Il disturbo della lettura non è collegato a nessun deficit intellettivo, al contrario molti bambini dislessici hanno un QI superiore alla norma.

In passato i bambini dislessici venivano scambiati per bambini “stupidi”, “svogliati” o “ansiosi”.

La ragione di ciò è semplice: quando il bambino non riesce a leggere come gli altri, vive una profonda frustrazione e un senso di impotenza. Cerca di leggere ma le lettere si confondono, si “muovono”, non si collegano a nessun significato. Se poi il bambino si sforza di leggere può incorrere in somatizzazioni come mal di pancia o mal di testa, generando nell’osservatore l’idea che il bambino abbia dei seri problemi affettivi. Quando poi si isola, come reazione difensiva e autoprotettiva al senso di frustrazione, allora l’osservatore si sente confermato nell’idea che il bambino non riesca a leggere per un problema affettivo di disistima, o in altri casi viene scambiato per “ritardato”.

Queste valutazioni generano degli errori terapeutici perché il bambino non ha né un ritardo intellettivo, né affettivo, è semplicemente dislessico. Se vengono scambiati i comportamenti (la disistima, l’isolamento, la somatizzazione) come la causa del problema si fa un grosso errore. I comportamenti sono da considerare epifenomeni di un

problema sottostante. Per cui la disistima, l'isolamento e le somatizzazioni sono il risultato della sofferenza del bambino che non viene compreso. L'errore non sta nel bambino, ma nel sistema (famiglia, scuola, società) che non sa riconoscere il suo "funzionamento dislessico".

Riconoscere il funzionamento dislessico è una priorità per l'educatore.

La dislessia nasce da un modo diverso di pensare, previsto nella nostra struttura cerebrale ma generalmente inibito.

Oramai siamo talmente abituati a parlare in termini di disfunzione, che ci è difficile riconoscere il funzionamento positivo. Mi spiego: il termine "dis-lessia" implica un disfunzionamento nella capacità di lettura; il DSM definisce il disturbo in senso negativo ("incapacità"). La definizione non dice nulla sul funzionamento dislessico, è semplicemente un dato statistico rispetto alla "normale" capacità di lettura del bambino ad una certa età.

R. Davis⁵, un "ex-dislessico", ideatore di un programma intensivo per la dislessia, ha definito alcuni aspetti positivi della personalità dei bambini dislessici.

1. Sono estremamente consapevoli dell'ambiente che li circonda

⁵ R. Davis, *Il dono della dislessia*, Armando editore, 1998

2. Sono più curiosi della media
3. Pensano per lo più per immagini anziché a parole
4. Hanno molto intuito e introspezione
5. Pensano e percepiscono in maniera multidimensionale
6. Possono sentire il proprio pensiero come reale
7. Hanno una vivida immaginazione

Tali definizioni compongono un quadro che appare strettamente collegato al funzionamento dell'emisfero destro. Sappiamo dagli studi neuroscientifici che l'emisfero sinistro è deputato al processamento dell'informazione in forma sequenziale, analitica, è deputato alle funzioni del ragionamento causa effetto, alle funzioni linguistiche e sottende, per così dire, il metodo scientifico tradizionalmente inteso. L'emisfero destro, al contrario, è deputato al processamento dell'informazione in forma globale, olistica, è legato alla funzione intuitiva, all'intelligenza visuo-spaziale e sottende un modo di conoscere alternativo a quello scientifico, quello "poetico".

L'emisfero destro sarebbe quindi deputato all'immaginazione, all'introspezione e intuizione, al registro visuo spaziale: tutte caratteristiche che si riscontrano effettivamente nei bambini dislessici.

Siamo ancora al punto di una semplice ipotesi, seb-

bene suffragata da molte osservazioni empiriche.

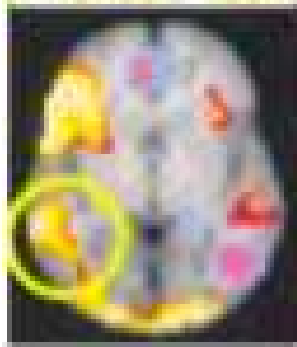
Una recente ricerca⁶, però, sembra dare ragione di questa ipotesi.

Nel disegno sperimentale, sono state utilizzate le tecniche di risonanza magnetica funzionale (*imaging*) per vedere quali parti del cervello sono attive durante alcune prove di lettura (riconoscimento fonetico e comprensione di parole).

I soggetti sono stati suddivisi in un gruppo di lettori e due gruppi di dislessici: un gruppo di dislessici con

persistenti difficoltà e un gruppo di dislessici che hanno imparato a leggere bene (soggetti di 20 anni).

Shaywitz Study
Non-Word Rhyming
(Phoneme Task)



Ordinary readers use the left temporal area for sounding out words.

Si è osservato che i comuni lettori usano l'area temporale sinistra per valutare il suono delle parole.

⁶ Shaywitz SE, Shaywitz BA, Fulbright R, et al, *Neural Systems for Compensation and Persistence: Young Adult Outcome of Childhood Reading Disability*. *Biological Psychiatry* 54:25-33, 2003

Al contrario, i dislessici che non riescono a leggere bene non usano l'area temporale sinistra per valutare il suono delle parole.



Poor readers do not use the left temporal area to find the sounds of words.

Invece, i dislessici capaci di leggere si affidano di più alle aree del cervello destro.



Capable dyslexic readers rely more on right brain areas.

I lettori comuni usano anche l'area temporale sinistra per trovare il significato

Real Word Category
(Meaning-Based Task)



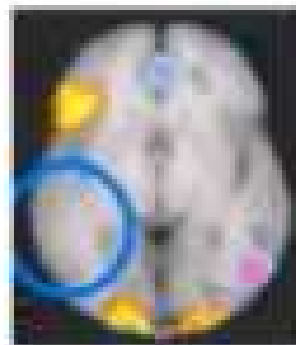
Ordinary readers also use the left temporal area for finding meaning.



Persistently poor readers show brain activity similar to nondyslexic readers.

I dislessici con difficoltà mostrano una attività cerebrale simile ai non dislessici nel trovare il significato.

I dislessici che hanno imparato a leggere bene, al contrario, by-passano la regione temporale sinistra.



Dyslexics who read well consistently bypass the left temporal region.

La conclusione è che, a quanto sembra, i dislessici che hanno imparato a leggere bene by-passano le aree cerebrali di sinistra (nell'atto di comprendere il significato della parola) e utilizzano le aree di destra (nell'atto di ri-

conoscere il suono della parola).

In altre parole, il bambino dislessico usa strategie alternative al cervello sinistro che attivano maggiormente quello destro!

Questi risultati, se confermati, implicano qualcosa di molto importante sia relativo al mondo dislessico sia a quello più generale della scuola e dello sviluppo del bambino.

Relativamente al mondo della dislessia questi dati ci invitano a riconoscere nella dislessia non più un disturbo, né un disfunzionamento, ma un funzionamento alternativo del cervello, previsto nella nostra struttura (vedi emisfero destro). Questo fatto dovrebbe indurre l'educatore a considerare con maggior rispetto il funzionamento del bambino, dislessico o meno.

Pare che moltissimi personaggi importanti siano stati dislessici. Tra questi: Andy Warhol, Cher, John Lennon, Leonardo da Vinci, Robin Williams, Walt Disney, Albert Einstein, Milton Erickson, Winston Churchill, Steve Jobs, Henry Ford , Tom Cruise, Whoopi Goldberg, Lewis Carroll, Agatha Christie, Nelson Rockefeller.

Molti di questi personaggi sono personalità di punta nei campi scientifico, tecnologico o artistico. Con ciò non si vuole dire, come raccomanda Davis, che tutti i dislessici siano dei geni, ma che il funzionamento della mente di questi geni è quello presente nei dislessici. Per tale ragione occorre non tanto sopprimere la dislessia quanto ge-

stirla positivamente, ossia sfruttare a proprio vantaggio la competenza della mente dislessica nel creare immagini. La ricerca presentata ci indica, in definitiva, che soltanto incoraggiando un funzionamento cognitivo improntato sulle funzioni del cervello destro anziché quello sinistro si possono ottenere dei risultati con i dislessici. I dislessici che avevano imparato a leggere, infatti, utilizzavano il cervello destro in compiti in cui generalmente gli altri individui usavano il cervello sinistro. Il cervello destro sottende, come sappiamo, tutta una serie di funzioni legate all'immaginazione, alla manipolazione delle immagini e alla capacità creativa della mente di trovare collegamenti orizzontali anziché verticali⁷.

Il ruolo dell'immaginazione è notevolmente aumentato nella pedagogia e nella psicopedagogia moderna. Anche dal punto di vista gnoseologico si è riconosciuto nell'immagine un fattore capace di innescare una serie di processi intellettuali di grande rilevanza⁸.

L'immaginazione è da considerare quindi come un metodo razionale anziché come un'appendice al vero pensiero razionale. Alcuni studiosi hanno definito questo tipo di intelligenza, alternativa a quella analitico-razionale ben più conosciuta dalla nostra tradizione pe-

⁷ E. De Bono, *Il pensiero laterale*, BUR, 2000.

⁸ L. Preta (a cura di), *Immagini e metafore della scienza*, Laterza, Bari, 1992.

dagogica, come “intelligenza analogica”⁹, caratterizzata cioè da una struttura cognitiva di tipo sistemica, circolare e aperta.

Relativamente al mondo della scuola, gli studi di imaging del cervello mostrano che i metodi di insegnamento che possono funzionare bene per la grande maggioranza degli scolari, possono essere non solo inefficaci ma addirittura controproducenti se utilizzati con i bambini dislessici.

Metodi di insegnamento che si basano su strategie che insistono sulla consapevolezza fonemica e sulla decodifica fonetica possono risultare dannosi per i bambini dislessici.

Affinché la scuola sia, come riconosciuto da C.G. Jung, effettivamente un mezzo per favorire il processo di formazione della coscienza è indispensabile che l’educatore si ponga come “buon esempio” e questo vuole dire, alla luce di quanto abbiamo detto, guardare alla propria identità non solo per gli aspetti consci ma anche per quelli inconsci, riconoscere l’intelligenza analogica oltre a quella analitica, le funzione del “cervello destro” congiuntamente al “cervello sinistro”. Non solo, significa anche aprirsi al bambino, dislessico o meno, con un atteggiamento di aperta curiosità e di fiducia. L’atteggiamento di schietta curiosità previene la formu-

⁹ D. Frigoli (a cura di), *Intelligenza analogica. Oltre il mito della ragione*, M&B, 2005.

lazione di definizioni standard e auto-rassicuranti; l'atteggiamento di fiducia apre a possibili nuove riformulazioni di uno stesso problema.

Queste nostre considerazioni si aprono al tema più generale della nostra identità di adulti, bambini, essere umani, cittadini della Terra e spingono l'educatore a confrontarsi con quello che Edgar Morin¹⁰ chiama il "principio d'incertezza razionale"; rifuggire da ogni "teoria" che non consideri l'umano nella sua interezza, nella sua "unicità".

Per tale ragione occorre, nelle nostre valutazioni psicologiche sul bambino, includere gli aspetti neuroscientifici e quelli filosofici, al pari delle considerazioni di tipo sociologico (penso ad esempio al ruolo della scuola come istituzione di controllo del sapere secondo le analisi di Foucault, o al rischio di una scuola "strega" seguendo le riflessioni provocatorie di Hillmann in Lettera agli insegnanti italiani) e quelle di tipo antropologico.

L'apertura alla complessità della conoscenza è un obbligo nell'educazione, non un vezzo intellettuale. Come ci ricorda D. Winnicott¹¹, dobbiamo stare attenti, per-

¹⁰ E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina, 2001.

¹¹ *Il corpo del bambino appartiene al pediatra.*

ché avere una visione parziale del bambino significa frammentarlo, oggettivarlo nei pezzi di cui andiamo ad occuparci: l'esatto contrario di quanto dovrebbe fare un sano gesto educativo, per sua natura contenitivo delle molte parti di cui è costituito il soggetto e trasformativo delle potenzialità che l'educatore intravede.

L'anima appartiene al ministro del culto.

La psiche appartiene allo psicologo dinamico.

L'intelletto appartiene allo psicologo.

La mente appartiene al filosofo.

La psichiatria rivendica il disturbo mentale.

L'ereditarietà appartiene al genetista.

L'ecologia rivendica un interesse nell'ambiente sociale.

La sociologia studia il setting familiare e la sua relazione sia con la società che con il bambino

(D. Winnicot, Sulla natura umana, Cortina, 1988)