

# QUADERNI DI PEDIAGOGIA E PRATICHE EDUCATIVE



**Associazione Pedagogisti Educatori Italiani**



**Non etichettarmi per quello che vedi: ascolta, osserva e  
relazionati con me se vuoi davvero comprendere**

**Don't judge me by what you see — listen, observe, and  
engage with me if you really want to understand**

*Annamaria Barbieri*

*annamaria.barbieri@apei.it*

### **Abstract**

Dall'esperienza che narrerò emerge l'importanza dell'osservazione, dell'ascolto, della dialettica tra biologico e sociale e della relazione quali strumenti pedagogici ed educativi fondamentali per dare il giusto valore alla persona e per comprenderla in senso globale, senza incorrere nell'errore, talvolta irrimediabile, di ridurla ad un'etichetta che condizioni la formazione della sua personalità.

**Parole chiave:** Ascolto, Neuropedagogia, Osservazione, Personalità, Relazione

### **Abstract**

From the experience I will recount, the importance of observation, listening, the interplay between the biological and the social, and relationships emerges as fundamental pedagogical and educational tools. These are essential for giving the right value to the person and for understanding them in a holistic way, without falling into the sometimes irreversible mistake of reducing them to a label that may influence the development of their personality.

**Keywords:** Listening, Neuro-pedagogy, Observation, Personality, Relationship

## **1. Introduzione**

In uno studio di consulenza pedagogica e di progettazione educativa si lavora sia sulla prevenzione sia sulla presa in carico di bisogni educativi di bambini/e o ragazzi/e che hanno ricevuto una diagnosi.

In questo secondo caso vi ritroverete spesso di fronte a genitori disorientati e spaventati che prima di chiedere la vostra consulenza, di cui poco sanno data la poca conoscenza della nostra figura e dell'approccio pedagogico, ma in cui riversano tanta speranza di trovare accompagnamento ed accoglienza, avranno, probabilmente, cercato su internet risposte alla restituzione di una batteria di test.

Spettatori di colloqui clinici spesso ridotti ad uno o due incontri a cui è seguito esclusivamente un'osservazione di tipo clinico non anticipata né da un tempo per poter avviare una minima relazione con il bambino al fine di farlo sentire a proprio agio né dalla predisposizione di un ambiente accogliente e rassicurante.

Una diagnosi, punto di arrivo per il clinico, che nulla dice sul proprio figlio, che non tiene affatto conto della storia personale, della dialettica tra biologico e ambiente (neuropedagogia).

I genitori si imbattono in un elenco di "sintomi" a cui corrisponde il nome di ciò di cui "soffre" il figlio, tradotto in acronimi che li catapultano in un contenitore (DSM IV-V) su cui è stata appiccicata l'etichetta corrispondente.

Lo studio di caso che narrerò lo ricordo ancora con tanta emozione per il suo percorso e le conclusioni.

Nella presa in carico del caso, come ormai consuetudine consolidata presso il mio studio, vi ritroverete di fronte al ricorso all'approccio neuropedagogico, un'innovazione scientifica relativamente recente ma non ancora di largo uso tra i colleghi pedagogisti ed educatori professionali sociopedagogici.

## **2. STUDIO DI CASO**

Un giorno del mese di marzo di dieci anni fa venni contattata da una coppia di genitori dietro indicazione della psicologa dello sportello psicologico di una scuola secondaria di primo grado ove il proprio figlio frequentava il secondo anno scolastico.

Li accolsi presso il mio studio per ascoltare il loro bisogno. Iniziarono a raccontarmi della storia del loro figliolo di 11 anni. S., primogenito di due, era sempre stato un bambino molto tranquillo, aveva frequentato la scuola dell'infanzia e la scuola primaria presso un istituto di suore. Il suo carattere schivo e tranquillo era stato, però, ben presto, troppo presto direi, oggetto di divertimento a scuola da parte di altri bambini.

Un giorno del primo anno della scuola primaria S. si stancò e tentò di afferrare per il colletto uno dei bambini che lo stava infastidendo. Non prese bene la mira e finì con il graffiargli, involontariamente, la nuca.

Questo preciso momento fu l'inizio della sua storia dove emerge in maniera chiara e ineluttabile la forza della dialettica tra biologico (la sua timidezza) e l'ambiente (il modo di reagire, il comportamento appreso dall'educazione impartita dai genitori, l'ambiente scolastico/religioso).

S., in un attimo, passò, nel contesto sociale/scolastico, dall'essere un bambino vessato ad essere il bambino che aveva aggredito un compagno di classe.

Iniziò a chiudersi sempre più in sé stesso, a non volersi relazionare né con i bambini né con gli adulti, a rifiutare e ad opporsi alla frequentazione degli ambienti e alle situazioni extradomestiche, a dedicarsi esclusivamente ad attività autoreferenziali.

In difficoltà, i genitori iniziarono a cercare aiuto consultando neuropsichiatri infantili e psicologi dai quali ricevevano diagnosi che andavano dal ritardo del linguaggio al disturbo dello spettro autistico.

Quindi, dall'ASL venne redatta una diagnosi funzionale per difficoltà relazionali e degli apprendimenti scolastici. Con la diagnosi arrivò anche il sostegno scolastico che lo accompagnò dalla scuola primaria al terzo anno della scuola secondaria di primo grado.

S. accettò silenziosamente questa etichetta e la nuova figura di sostegno che di anno in anno cambiava. Non si oppose, ma in cuor suo non lo riteneva giusto. Sentiva di non essere stato compreso, sapeva che gli adulti intorno a lui stavano sbagliando ad inquadrare la situazione, l'avevano decontestualizzata, ma non aveva il coraggio di opporsi, non sapeva trovare le parole per farsi ascoltare, per spiegare come si erano svolti i fatti, quanto desiderasse stare amabilmente con i suoi compagni. Così scelse la passività ed il silenzio.

Ma torniamo allo sportello psicologico della scuola.

Qui, la psicologa, dopo aver incontrato S. a scuola, convocò la famiglia consigliandole di richiedere un'ulteriore consulenza dal neuropsichiatra infantile. I genitori accettarono e, ancora una volta, portarono a visita il proprio figliolo.

Il clinico gli somministrò la WISC-IV la cui conclusione fu un profilo cognitivo di tipo borderline.

## 2.1 L'INCONTRO CON LA PEDAGOGIA

Fu questo il punto di contatto con la potenza della pedagogia!

Primo caposaldo: abolizione del concetto di Q.I.

Secondo caposaldo: sostituzione del profilo clinico con "Personale progetto di senso e abitudini evocativo-percettive" il cui principio fondamentale era, nel caso di S., il "rallentamento".

Il 26 marzo del 2015 iniziai ad incontrare S. due volte alla settimana, per un'ora ciascuna, inizialmente a casa sua, nell'ambiente per lui più rassicurante. In punta di piedi provai ad entrare nella sua vita, a conoscerlo e a farmi conoscere. Iniziammo a relazionarci rispettando le sue modalità e i suoi tempi, facendo attenzione a non confondere la sua accondiscendenza con la volontà di partecipazione e coinvolgimento. E così piano piano il suo sguardo iniziò a cercare il mio. I suoi occhi non furono più sfuggenti.

Lo osservavo, osservavo il suo ambiente familiare, le risorse personali e ambientali. Solo dopo aver raccolto queste informazioni stilai per lui il progetto educativo e pedagogico individualizzato che coinvolse anche la famiglia e la scuola.

## 2.2 DALL'INCONTRO AL PROGETTO EDUCATIVO E PEDAGOGICO INDIVIDUALIZZATO

Innanzitutto, occorre stabilire con chiarezza la finalità del progetto: sostenere gli apprendimenti soprattutto quelli informali e non formali; favorire l'adattamento; favorire la socializzazione.

Quindi, fissare gli obiettivi generali per raggiungere la finalità: favorire il cosiddetto atteggiamento metacognitivo, ossia il suo stile di apprendimento e le sue abitudini mentali per l'evocazione e la rievocazione; ridurre la paura oltre limite della prestazione; favorire la fiducia in sé stesso; ridurre le attività autoreferenziali (visione di documentari, interessi ristretti e ripetitivi); favorire il cambiamento delle dinamiche familiari affinché il papà, la mamma ed il fratello potessero essere le risorse più prossime per l'apertura al mondo; favorire le relazioni interpersonali.

A questo punto ogni obiettivo generale doveva specificarsi in sotto obiettivi.

Per cui, abbiamo iniziato a lavorare sulla categorizzazione, sulla concettualizzazione, sulle difficoltà semantiche, sulla dimensione spaziale e temporale, sul problem solving (comprensione del problema, riflessione sulle possibili soluzioni, pianificazione, valutazione e monitoraggio); sulle funzioni esecutive e di controllo, sulla capacità di affrontare le difficoltà e sulla caparbietà a non mollare di fronte all'insuccesso, imparando a trasformarlo in opportunità; sul coraggio di esprimere le proprie idee con rispetto ma senza paura del giudizio.

Il monitoraggio avveniva in itinere sia in studio con S. sia attraverso i colloqui con i genitori e gli insegnanti. Ciò che veniva osservato era il cambiamento graduale (tras-formazione) in termini di partecipazione, di autonomia nello svolgimento delle attività, di consapevolezza e benessere personale.

Inoltre, dopo sei, dodici e ventiquattro mesi venivano compilate insieme alla famiglia e ai professori delle griglie (indicatori di verifica) ove vi erano riportate per aree gli obiettivi a breve, medio e lungo termine da raggiungere. Per ogni obiettivo era stata stabilita una scala (poco - abbastanza - molto - obiettivo raggiunto). Per cui, in base all'area (didattica, sociale, benessere personale, dinamiche familiari) ogni agente educativo riportava la propria osservazione arrivando dal confronto tra professionista, famiglia e scuola ad una sintesi. Il confronto tra i tre indicatori di verifica periodici restituiva la curva del cambiamento.

## 2.2 SCELTA DELLA METODOLOGIA E DELLE ATTIVITÀ

Stabilita la finalità e gli obiettivi occorre scegliere la metodologia educativa più appropriata e le attività. Mi trovavo di fronte ad un ragazzino di 11 anni che doveva ritrovare sé stesso, per conoscersi e per riuscire occorreva tempo.

Dunque, oltre ai cardini pedagogici ed educativi come l'ascolto, l'empatia, l'autorevolezza, l'osservazione, il coinvolgimento occorre fare riferimento a delle metodologie più specifiche per il progetto di S.

Ecco che mi tornava utile la pedagogia della lumaca di Zavalloni "Perder tempo per guadagnare tempo". La metodologia della pedagogia della "lumaca", il cui principio primo è il rallentamento, intende rispettare i tempi e i ritmi di apprendimento di ciascuno restituendo serenità e tranquillità per l'autoefficacia, la riflessione e, di conseguenza, la comprensione delle personali modalità di apprendimento (stile di apprendimento), la scoperta di strategie, ecc.

Il rallentamento però non bastava da solo, andava combinato con un nutrimento più specifico per la mente. Allora, cosa c'era di più indicato se non la metodologia dei Gesti Mentali di A. de La Garanderie? La Metodologia della gestione mentale ricorre alle abitudini mentali quali immagini evocative che sono alla base di un apprendimento consapevole ed efficace.

Fu così che lavorammo per i due anni del percorso, tra attività a tavolino ed esercizi che implicitamente stimolavano e potenziavano anche le variabili generali che sottendono l'apprendimento scolastico (attenzione e

memoria di lavoro): attività dell'area semantica; attività per la stimolazione cognitiva; attività di associazione, concettualizzazione e categorizzazione; comprensione del testo; ecc.

Con il fratello e i genitori: attività centrate sulla fiducia, il riconoscimento e la nomina delle emozioni, commenti positivi.

Per la socializzazione e l'autonomia: uscite con gli amici o giochi di società; semplici azioni quotidiane da far fare da solo o accompagnato dal fratello come, per esempio, andare a fare la spesa, tornare da scuola a piedi, andare alla posta, ecc.

Alla scuola rinnovai l'importanza di rispettare i tempi di apprendimento e i bisogni/diritti naturali di tutti e di ciascuno che avrebbe potuto significare anche dover presupporre la creazione di un ambiente accogliente, cambiando, il più possibile, anche la modalità di insegnamento che sarebbe dovuto diventare più creativo e diversificato attraverso: l'attenzione alla variabilità degli stili di apprendimento degli alunni; la conoscenza della diversità degli stili di apprendimento; l'abilità di predisporre un clima di classe capace di accogliere le diverse risorse; la predisposizione a favorire la cooperazione tra i compagni di classe.

Insomma, un lavoro sinergico e coordinato tra professionista, famiglia e scuola.

Tutti insieme, passo dopo passo.

Al terzo anno della SSPG cambiò, come ogni anno, l'insegnante di sostegno. Anzi, quell'anno ne cambiarono addirittura tre. E, tra un'insegnante che andava ed un'altra che doveva arrivare c'erano lunghi tempi di vuoto. Questi vuoti furono funzionali al progetto di S. perché avemmo l'opportunità di dimostrare che S. ce la faceva da solo. Anzi, S. da solo faceva meglio! Era più partecipe in classe, era più sereno, era più motivato.

Eravamo ormai a ridosso degli esami di terza media e, d'accordo con la famiglia, decidemmo di non rinnovare la legge 104/92 con conseguente rinuncia dell'insegnante di sostegno alle scuole superiori.

Incontrammo la neuropsichiatra infantile dell'ASL che intanto ci aveva convocato per l'aggiornamento della Diagnosi Funzionale per il passaggio da un grado scolastico all'altro e li presentammo le conclusioni di un lavoro pedagogico durato due anni che ci spingevano a fare la richiesta di rinuncia. Un po' incredula la neuropsichiatra acconsentì.

## 2.3 CONCLUSIONE

Il 26 marzo 2017 incontrai per l'ultima volta i genitori di S. per la restituzione della relazione conclusiva.

Erano passati esattamente due anni da quel 26 marzo 2015, una coincidenza che notammo al momento della lettura.

Il percorso si era concluso.

Non avevo più nulla da poter dare a S. Lui, invece, aveva tanto da voler dare e fare.

Non dimenticherò mai le sue parole durante il nostro ultimo incontro: "Devo tatuarmi la Fenice".

Non capii e gli chiesi: "Perché?" E lui: "La rinascita. Questo percorso per me è stato la rinascita". Ci salutammo.

S. iniziò il primo anno della scuola superiore di secondo grado.

Ovviamente, era un passaggio importante e delicato. L'ingresso in questa nuova realtà scolastica andava accompagnata e monitorata.

Così presi contatto con la referente BES dell'Istituto dalla quale andai insieme alla mamma. Le presentai la storia di S., il percorso fatto e le conclusioni a cui eravamo giunti. Spiegai l'importanza di dare fiducia alle sue capacità. Feci presente quali erano i suoi punti di forza e anche quelli deboli. Ci lasciammo con una stretta di mano ed un sorriso che racchiudeva una significativa collaborazione, ma soprattutto l'interesse autentico per la formazione della personalità di un giovane ragazzo.

Ci rincontrammo solo un'ultima volta dopo un mese da quell'incontro.

Passarono cinque anni e la mamma mi scrisse un messaggio per condividere la gioia che S. si era diplomato, che la vita scolastica gli aveva dato tante soddisfazioni, che in classe era un riferimento per i compagni e che fuori dalla scuola svolgeva una piena e gratificante vita sociale.

Dopo qualche mese dal diploma mi telefonò S. chiedendomi di incontrarmi.

Mi informò che ci aveva tanto riflettuto e che aveva deciso di iscriversi all'università di Scienze dell'Educazione e della Formazione perché il suo desiderio era aiutare altri ragazzi come era stato aiutato lui.

E così si è iscritto all'università.

Oggi gli esami sono finiti, manca solo la discussione della tesi. E allora, S. non sarà più solo un ragazzo che grazie alla Pedagogia ha realizzato il suo progetto di senso, S. sarà un nostro collega!

### **3. LIMITI, TRASFERIBILITÀ E REPLICABILITÀ DELLO STUDIO**

Limiti dello studio di caso

Il presente studio si concentra su un singolo caso: un ragazzo di circa 12 anni con profilo cognitivo rientrante nella cosiddetta intelligenza limite, che presentava difficoltà sia in ambito scolastico (particolarmente nell'apprendimento) sia in quello sociale (relazioni con pari e adulti). L'approccio qualitativo e individuale, seppur approfondito, non consente la generalizzazione dei risultati a una popolazione più ampia. Il successo del percorso educativo e pedagogico osservato è influenzato anche da variabili non del tutto controllabili, come la motivazione personale del soggetto, il contesto familiare collaborativo e la continuità degli interventi. Questi fattori possono variare notevolmente da caso a caso.

Trasferibilità

Nonostante la natura unica del caso analizzato, molti elementi del percorso descritto possono offrire indicazioni utili per professionisti che operano con bambini o adolescenti con intelligenza limite. Le strategie adottate – attività di potenziamento cognitivo, interventi di socializzazione, supporto familiare costante – sono replicabili e adattabili in altri contesti scolastici e familiari. La durata dello studio (due anni) e il raggiungimento di risultati significativi (miglioramento nelle competenze scolastiche e sociali, fino all'accesso all'università e al conseguimento della laurea) mostrano come un intervento integrato, continuativo e globale possa portare a un'evoluzione positiva anche in situazioni inizialmente critiche. Tuttavia, la trasferibilità dei risultati va valutata caso per caso, considerando le caratteristiche individuali e ambientali di ciascun soggetto.

Replicabilità

Il percorso seguito è stato documentato in modo dettagliato, descrivendo le fasi dell'intervento, gli strumenti utilizzati (osservazioni, colloqui, attività strutturate) e i criteri di valutazione dei progressi. Questo rende la metodologia replicabile in altri contesti scolastici, educativi o rieducativi, consentendo ad altri professionisti di adottare strategie simili. Tuttavia, la replicabilità dei risultati non può essere garantita, data la natura individuale del caso. Ogni bambino/a, ragazzo/a con intelligenza limite ha un proprio profilo evolutivo, e i risultati positivi

dipendono da molteplici fattori: qualità e intensità dell'intervento, partecipazione della famiglia, motivazione personale, risorse del contesto scolastico. Rimane comunque valida la possibilità di riprodurre l'approccio metodologico per valutarne l'efficacia in situazioni analoghe.

Resta fermo, in ambito pedagogico ed educativo, il principio di insussistenza e di riduttività del concetto di Q.I. a cui si rimanda per l'approfondimento ad altri articoli scientifici ed accademici.

### **Riferimenti bibliografici**

Bocchini, V. (2001). Pedagogia della Gestione Mentale: Progetti di senso e atto attentivo. In *Atti del convegno Una pillola di troppo per una diagnosi di troppo*. Archivio APIS.

Bocchini, V. (2010). Dal dialogo pedagogico al profilo pedagogico in risposta ai bisogni specifici di apprendimento e di integrazione. In *New Trends in Science and Technology Education* (Vol. II).

Damasio, A. (2012). *Il sé viene alla mente. La costruzione del cervello cosciente*. Adelphi Edizioni.

De La Garanderie, A. (1987). *Comprendre et imaginer*. Bayard Éditions.

Freire, P. (2011). *La pedagogia degli oppressi*. Edizioni Gruppo Abele.

Rivoltella, P. C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Raffaello Cortina Editore.

Tarracchini, E. (2015). *Riprendiamoci la pedagogia*. Pellegrini Editore.

Zavalloni, G. (2012). *La pedagogia della lumaca*. EMI.

Zucchi, R., & Moletto, A. (2001). *Il progetto La pedagogia dei genitori*. Morea Editore.