
La cornice teorica e l'urgenza educativa

1.1 L'etica dell'educare: tirar fuori, non riempire

L'apertura di un percorso di ricerca sulla promozione del *potenziale latente* nei bambini, specialmente in un'ottica di *neurodiversità* e intervento precoce, impone di rifondare l'indagine sulla dimensione etica e filosofica della pratica educativa stessa. Spesso, infatti, il dibattito si arena in tecnicismi didattici o in logiche puramente compensative e riabilitative, che oscurano la vera vocazione dell'*educazione*. L'analisi, dunque, prende avvio proprio da questo fondamentale interrogativo: qual è il mandato etico dell'*educatore*?

Il termine "*educazione*" è, nella sua essenza, un potente indicatore della direzione e del metodo d'intervento. La sua origine etimologica ci riconduce non solo a *educāre* (verbo latino che significa "nutrire", "allevare"), ma soprattutto al verbo *educĕre*¹. Questo composto è formato dal prefisso *ē-* (o *ex-*), che denota un movimento "*da dentro a fuori*", e dal verbo *dūcere*, che significa "condurre" o "guidare". L'atto di educare, come appena visto, è un'azione di "*trarre fuori*" o di "*condurre alla luce*"

¹F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*. Editori Laterza, 2024 – Il concetto di educare come "*tirare fuori*" (*educĕre*) è il punto di partenza della pedagogia generale, in opposizione all'atto di *instruĕre* (costruire dentro). L'autore contestualizza l'etimologia come fondamento dell'etica educativa.

ciò che è già racchiuso nel soggetto. Questa concezione rovescia radicalmente la metafora, purtroppo ancora diffusa, che illustra la mente dell'allievo come una *tabula rasa* o un *vaso da riempire*. Al contrario, il paradigma di educare impone di riconoscere il bambino come un individuo già potenziale, custode di una complessa e unica dotazione di risorse, che l'ambiente e l'azione educativa hanno il dovere di aiutare a manifestarsi.

In tal senso, l'educazione si riappropria della sua natura maieutica, richiamando il metodo socratico: l'educatore non genera la conoscenza o la capacità, funge da *ostetrico dell'anima (e del corpo)*, facilitando l'emersione della verità che il soggetto possiede internamente. Questa prassi, che esige un riconoscimento del potenziale intrinseco, trova conferma significativa nelle opere di chi ha applicato la maieutica in contesti sociali di emancipazione. Nel testo "*Danilo Dolci - Tra maieutica ed emancipazione*"² l'autrice Caterina Benelli sintetizza tale principio, sottolineando che l'educazione maieutica richiede, come condizione primaria, una profonda fiducia nell'autonomia e nell'autorganizzazione del discente.

L'etica del "*tirar fuori*" si traduce in un imperativo: agire non per omologare o compensare un presunto deficit rispetto a una media, ma per riconoscere, valorizzare e potenziare l'unicità dell'individuo. Il fallimento non risiede nell'incapacità del bambino di apprendere, bensì nell'incapacità del sistema educativo di strutturare le condizioni ambientali e relazionali necessarie affinché quel potenziale, unico e irripetibile, possa trovare la propria via d'espressione.

L'educazione è un atto di *liberazione* del potenziale umano, il cui valore guida risiede nel *miglioramento continuo*. Il percorso eccede la nozione di progresso o successo, concentrandosi sulla trasformazione qualitativa del rapporto che l'individuo instaura con sé stesso, con gli altri e con il proprio contesto di vita.

Per conferire il dovuto rigore concettuale, è necessario far riferimento al pensiero di Raffaele Mantegazza, che individua nell'educazione il "*motore di cambiamento*" e di "*trasformazione*"³. Il miglioramento non è mai un punto d'arrivo statico, è una costante *tensione dinamica* verso una versione di sé più *consapevole, competente e autorealizzata*.

²C. Benelli, *Danilo Dolci tra maieutica ed emancipazione: Memoria a più voci*. Edizione ETS, 2015

³R. Mantegazza, *Filosofia dell'educazione*. Bruno Mondadori, 1998 – Il miglioramento come tensione dinamica e il cambiamento come scopo dell'azione educativa.

Mantegazza sostiene che il cambiamento promosso dall'educazione è un'*evoluzione strutturale*, ovvero una riorganizzazione delle strutture interne (cognitive, emotive, relazionali) del soggetto che gli conferisce una maggiore capacità di adattamento e di azione sulla realtà.

Il *miglioramento*, in questa prospettiva, è misurato in termini di:

- *Aumento della competenza*: la traduzione del potenziale latente in capacità effettivamente esercitabili.
- *Consapevolezza* (emotiva e cognitiva): la capacità emergente di riconoscere i propri bisogni, di etichettare le proprie emozioni e di percepire i propri processi di apprendimento.
- *Autonomia* (agency): la progressiva emancipazione dalla dipendenza dall'adulto, che si concretizza nella capacità di agire e decidere in modo responsabile.

Nel contesto dei bambini con *Neurodiversità* — il fulcro della tesi — il miglioramento non implica "*normalizzazione*", ma l'ampliamento del repertorio funzionale e la riduzione delle barriere ambientali che impediscono la piena espressione delle loro *capabilities* (un concetto che approfondiremo nel prossimo capitolo). Il miglioramento, qui, è l'espressione massima della *singularità*: è l'azione educativa che aiuta il bambino a trovare il proprio modo efficace di stare al mondo.

Se la *trasformazione qualitativa* incarna l'orizzonte evolutivo dell'educazione, l'*azione* si configura come il veicolo necessario per la sua attuazione. Il potenziale individuale, per quanto connaturato, rimane "*dormiente*" finché non è sollecitato da una interazione dinamica. Come afferma Mantegazza, l'efficacia del processo educativo è determinata dalla sua capacità di sbloccare e orientare la spinta vitale del soggetto verso un *cambiamento positivo*. L'azione educativa si distingue dalla cura proprio perché è un'attività *complessa, intenzionale* e rigorosamente *progettata*, il cui fine precipuo è innescare tale trasformazione. L'educatore è pertanto chiamato a superare la passività, adottando una prassi attivistica che:

- *Stimola la partecipazione*: il bambino deve essere non oggetto, ma *soggetto attivo* della propria crescita.

- *Organizza l'esperienza*: l'azione educativa progetta e modella l'ambiente, predisponendo sfide ottimali che sollecitino il bambino a mobilitare e a esercitare le proprie competenze emergenti in modalità funzionalmente innovative.

1.1.1 Lo scaffolding psicomotorio per l'attivazione del potenziale

In qual modo l'azione educativa, intervenendo sull'ecosistema di crescita, può catalizzare il passaggio da un potenziale latente a una piena competenza funzionale?

La capacità di generare ambienti che sostengano uno sviluppo ricco e consapevole si iscrive nel concetto di *trasformazione qualitativa* dell'esistenza umana. Tale idea, per cui lo sviluppo non è un'evoluzione lineare, bensì una transizione a strutture psichiche di ordine superiore determinate dall'interazione esperienziale, trova la sua matrice teorica più solida nella prospettiva *storico-culturale*.

La teoria di Lev Semënovič Vygotskij (1896-1934)⁴ rappresenta un vertice epistemologico nel superamento dei paradigmi riduzionisti dello sviluppo – sia il *nativismo* (che enfatizza la predeterminazione biologica) sia l'*empirismo* (che si concentra sull'imitazione passiva). Vygotskij introduce la prospettiva *storico-culturale*, definendo lo sviluppo umano quale processo mediato e dialettico, radicato nelle relazioni sociali e modellato in modo costitutivo dagli strumenti simbolici e dalle pratiche proprie di ogni cultura.

Il principio cardine di questa visione è che le strutture psichiche superiori non emergono autonomamente da una maturazione endogena; esse si costruiscono attraverso l'interiorizzazione delle forme sociali dell'agire e della comunicazione. In questo quadro, l'educatore non si limita a facilitare processi già presenti nel corredo biologico del bambino; al contrario, la sua presenza partecipa attivamente alla generazione di nuove configurazioni funzionali, orientando la transizione verso livelli complessi di organizzazione.

L'impianto teorico vygotiskiano si regge sulla *Legge genetica generale dello sviluppo culturale*, la quale sancisce che ogni *Funzione Psichica Superiore* (FPS) –l'attenzione

⁴L. S. V. a cura di Luciano Mecacci, *Pensiero e linguaggio*. Editori Laterza, 1992, XXII ristampa, 2024 – La teoria della Zona di Sviluppo Prossimale e dello scaffolding definisce l'azione educativa come un intervento mirato a sostenere la crescita al livello potenziale.

volontaria, la memoria logica e il pensiero concettuale – si manifesta necessariamente due volte (doppia formazione):

1. A *livello intersichico* (o tra le persone): nella relazione sociale, come attività condivisa e comunicata.

2. A *livello intrapsichico* (o dentro la persona): nella successiva ricostruzione interna e individuale, che conduce alla coscienza e all'autonomia.

Questo assioma stabilisce il primato ontogenetico della dimensione sociale: la condivisione precede e determina l'individualizzazione. L'attività educativa, in tal senso, è l'elemento che rende possibile questa complessa trasposizione dinamica.

Il passaggio dall'intersichico all'intrapsichico è reso strutturalmente possibile dalla *mediazione*, ovvero l'interposizione di strumenti che l'uomo crea e utilizza per controllare l'ambiente e, in misura più significativa, per auto-regolare i propri processi mentali (metacognizione).

Vygotskij opera una distinzione tra due tipologie di strumenti, che possiedono orientamenti funzionali e impatti sullo sviluppo radicalmente distinti:

- *Strumenti tecnici* (o *tools*): sono orientati verso l'esterno (estroversi). Agiscono come conduttori dell'azione fisica e mirano a operare una trasformazione materiale sullo stato e la configurazione dell'ambiente oggettivo (p. es., un aratro, un utensile).

- *Strumenti psicologici* (o *signs*): sono orientati verso l'interno (introversi). Sono i vettori dell'azione simbolica. La loro finalità è innescare una trasformazione dei processi mentali interni attraverso la creazione di sistemi di codificazione e significato. Rientrano in questa categoria il linguaggio, i sistemi di conteggio, le tecniche di memorizzazione, la scrittura e, in senso evolutivo primario, il gesto e la postura.

La potenza evolutiva della mediazione risiede nella natura degli *strumenti psicologici*, in quanto essi sono il prodotto della storia sociale e culturale. L'interiorizzazione del linguaggio — da funzione comunicativa (intersichica) a linguaggio interno (intrapsichica) — ne è l'esempio più elevato, poiché diviene il sistema che struttura il pensiero logico e la pianificazione intenzionale dell'azione. L'uso di questi *signs* permette al bambino di trascendere l'esperienza sensoriale immediata, accedendo al significato strutturato e alla rappresentazione simbolica complessa. Per i bambini neurodivergenti, che spesso manifestano difficoltà primarie nell'accesso ai canali

simbolici convenzionali, la psicomotricità funziona da canale di mediazione corporea essenziale per l'edificazione dei *signs* di base (tono, ritmo, gesto).

La radice della teoria è certamente la *Zona di Sviluppo Prossimale (ZSP)*⁵, campo dinamico concettualizzato da Vygotskij che separa le prestazioni già consolidate da quelle che possono svilupparsi mediante una guida competente. La ZSP rappresenta il luogo in cui prende forma la trasformazione qualitativa, poiché attiva predisposizioni latenti che, senza una mediazione esperta, rimarrebbero inesprese. Essa non identifica una distanza quantitativa tra "ciò che è acquisito" e "ciò che resta da acquisire"; delinea uno spazio nel quale l'interazione educativa genera un incremento delle capacità di regolazione, pianificazione e astrazione.

La letteratura post-vygotskiana ha ulteriormente consolidato l'interpretazione ora esposta. Studi di Bruner, Cole, Wertsch e Rogoff mostrano la ZSP quale dispositivo culturale in cui strumenti simbolici, pratiche condivise e routine socialmente riconosciute forniscono al bambino la possibilità di accedere a modalità evolute di autoregolazione. La ZSP, qui, diventa un contesto semiotico in cui l'azione dell'esperto non si limita a facilitare l'esecuzione, ma introduce forme di valore che riorganizzano il funzionamento cognitivo e affettivo.

Da tale impianto deriva il concetto di *scaffolding*, elaborato da Jerome Bruner⁶ a partire dall'assunto vygotskiano della mediazione. L'*impalcatura* educativa rappresenta una struttura temporanea, adattabile alle condizioni del discente, che sostiene l'appropriazione progressiva di strumenti cognitivi, emotivi e relazionali. L'efficacia dello *scaffolding* dipende dalla qualità della sintonizzazione pedagogica: l'educatore osserva, interpreta e orienta l'azione del bambino, modulando l'intensità del supporto e predisponendo un contesto in cui il compito risulta affrontabile pur conservando un grado di sfida evolutiva. La gradualità del ritiro dell'impalcatura segnala l'avvenuta trasformazione qualitativa: la funzione prima co-costruita diventa autonoma, interiorizzata, utilizzabile in contesti diversi da quello iniziale.

La teoria vygotskiana trova un'estensione particolarmente feconda nell'ambito della *psicomotricità*, - come già accennato in precedenza - la quale rappresenta un

⁵L. S. Vygotsky, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard Univ Pr., 1978

⁶J. Bruner, *Prime fasi dello sviluppo cognitivo*. Armando Editore, 2000

esempio concreto di *mediazione culturale incarnata*. L'azione corporea costituisce un linguaggio originario attraverso cui il bambino entra in relazione con il mondo e struttura progressivamente la propria identità. In questo scenario, il concetto di *pulsionalità motoria*, elaborato da Bernard Aucouturier⁷, fornisce una chiave interpretativa essenziale. La pulsionalità indica l'energia primaria che orienta il bambino verso l'azione: un impulso tonico-affettivo che precede la simbolizzazione e si manifesta nel movimento primario. Quando l'energia viene accolta, contenuta e sostenuta all'interno di una relazione educativa sensibile, può evolvere da scarica immediata in azione organizzata, generando rappresentazioni, forme di pensiero e configurazioni simboliche.

L'azione educativa mette in atto il cambiamento.

L'educatore, con la propria presenza tonico-emotiva, istituisce un ambiente regolativo che consente al bambino di transitare dal livello del *piacere senso-motorio* a forme più complesse di attività rappresentativa e concettuale, cioè al *piacere di pensare*. La transizione non avviene per maturazione spontanea: richiede condizioni relazionali che favoriscano l'elaborazione dell'esperienza emotiva, la costruzione di una distanza simbolica dagli stati interni e l'attivazione di una funzione riflessiva emergente.

All'interno di questo quadro, la relazione tonico-emotiva—intesa come manifestazione corporea del dialogo intersoggettivo e come matrice organizzatrice della regolazione reciproca—agisce da agente di trasformazione. Essa permette al bambino di differenziare gradualmente l'impulso dalla sua rappresentazione, sostenendo la decantazione dell'emozione e la sua traduzione in forme pre-simboliche e simboliche. Tale distanza generativa costituisce il presupposto per la progressiva interiorizzazione delle funzioni regolative e per l'accesso a modalità di pensiero che superano l'immediatezza dell'azione.

E' proprio qui che si struttura lo *scaffolding* psicomotorio: un sistema di supporto educativo e relazionale, basato sul modello della ZSP, il cui obiettivo è sostenere attivamente l'apprendimento e lo sviluppo del bambino con la mediazione corporea dell'adulto. L'educatore (o mediatore psicomotorio) si veste da "*ponte*" temporaneo che offre un sostegno calibrato, ritraendosi progressivamente. Il sostegno è veicolato

⁷B. Aucouturier, *La pratica psicomotoria. Rieducazione e terapia*. Armando Editore, 2000

attraverso l'uso consapevole di gesti, l'adattamento dei tempi di attesa e risposta, la modulazione dell'intensità tonica (il "dialogo tonico") e l'istituzione di pratiche di trasformazione ludica e simbolica co-costruite.

L'esperienza corporea mediata attiva intensi processi di riorganizzazione neuroplastica. Questa interazione dinamica e sintonizzata agisce da facilitatore neurale per rafforzare le connessioni funzionali tra i sistemi motori, affettivi e cognitivi, favorendo l'emersione e la realizzazione del potenziale latente del bambino, il quale altrimenti non potrebbe ancora manifestarsi autonomamente.

Un esempio può chiarire in modo concreto il funzionamento del processo. Si consideri un bambino di 30 mesi con *Disprassia Evolutiva* (DCD) che manifesta il desiderio di partecipare a un gioco di costruzione — ad esempio, impilare blocchi — ma incontra difficoltà nel coordinare la presa e la manipolazione fine. Le ripetute esperienze di fallimento generano frustrazione e tendenza alla rinuncia, riducendo la motivazione intrinseca e la percezione di efficacia personale. In questa situazione, il potenziale latente risiede nella capacità di sviluppare una sequenza prassica organizzata, ancora non accessibile in modo autonomo. L'educatore interviene attraverso un protocollo di *scaffolding psicomotorio*, articolato in tre fasi complementari:

- *Modulazione dello strumento*: il mediatore adatta l'attività, sostituendo i piccoli mattoncini con blocchi morbidi e di grandi dimensioni. Tale scelta riduce la richiesta di precisione fine, preservando la necessità di pianificazione della sequenza motoria e mantenendo il compito all'interno della Zona di Sviluppo Prossimale.
- *Modellamento e co-regolazione*: l'adulto esegue l'azione con lentezza e chiarezza, enfatizzando la successione delle fasi motorie (presa, sollevamento, rilascio). Non si limita a mostrare; accompagna fisicamente il movimento, sostenendo leggermente il gomito del bambino. Questa guida tonica funge da impalcatura esterna che fornisce stabilità e contenimento emotivo.
- *Ritiro graduale del supporto (Fading)*: con il consolidarsi della sequenza motoria, l'educatore riduce progressivamente il sostegno, limitandosi a un rinforzo verbale o a un segnale corporeo di incoraggiamento. L'azione, in quanto inte-

riorizzata in virtù della ripetizione significativa, diviene progressivamente più autonoma e intenzionale.

In questa dinamica, il corpo si trasforma in strumento di apprendimento e conoscenza: il movimento non serve solo a compiere un gesto; serve a costruire un *significato*. L'esperienza condivisa riattiva le reti neuronali implicate nella coordinazione motoria e nel controllo esecutivo, mentre la dimensione affettiva della relazione sostiene la motivazione e la fiducia nelle proprie possibilità. In conclusione, l'etica dell'*educere* si fonda sulla convergenza di tre assi fondamentali: *cambiamento strutturale*, *mediazione attiva* e *corporeità intenzionale*. Solo così è possibile stimolare la riorganizzazione neuroplastica che consente al potenziale latente di emergere, restituendo a ogni soggetto — indipendentemente dal profilo di sviluppo — il diritto all'agentività, alla partecipazione e alla piena *fioritura* personale.

1.2 Ripensare lo sviluppo umano alla luce della Neurodiversità

La responsabilità etica di promuovere la piena espressione del potenziale umano implica una riflessione storica e teorica articolata sulle modalità attraverso cui la società ha costruito e rappresentato l'idea di sviluppo "*atipico*". L'analisi volta a sostenere un rinnovamento metodologico richiede uno sguardo che vada oltre la dimensione contemporanea, estendendosi fino alle radici del linguaggio e delle categorie nosografiche impiegate per descrivere le variazioni dello sviluppo umano. Comprendere l'evoluzione semantica e applicativa di tali costrutti risulta essenziale per favorire il superamento del paradigma deficitario e orientare la riflessione verso un modello evolutivo e inclusivo, rappresentato dalla prospettiva della *Neurodiversità*. Per un lungo periodo, l'orizzonte teorico prevalente in ambito pedagogico e clinico è stato il *Modello Medico*, fondato su una visione che ha identificato la conformità statistica come misura della normalità.

Il termine *handicap*, pur derivando da pratiche storiche di compensazione in contesti di competizione e gioco (come l'espressione inglese *hand in cap*)⁸, ha acquisito nel

⁸- L'espressione *hand in cap* (mano nel cappello) trae origine da un antico accordo commerciale