

Teoria della mente e disabilità visiva

Andrea Fiorucci

Dottorando di ricerca in Pedagogia dello sviluppo, Dipartimento di Storia, Società e Studi sull'Uomo, Università del Salento

monografia

Sommario

La vista è il canale privilegiato per accedere alla vita psichica dell'altro e la sua assenza, o grave compromissione, genera un ritardo dello sviluppo della Teoria della Mente. Il contributo indaga le connessioni che intercorrono tra deficit visivo, sviluppo delle abilità mentalistiche e relazioni significative.

Lo sviluppo della Teoria della Mente nella persona con disabilità visiva

Non è raro trovarsi in situazioni nelle quali, di fronte a una persona, sembra facile comprendere cosa le «passi per la testa». Consapevoli di questo, a nostra volta, siamo certi di essere anche noi passibili di lettura altrui e di poterla condizionare con l'inganno e la finzione.

Queste intuizioni, facilmente riscontrabili nelle situazioni di vita di ogni giorno, rappresentano quella che, in ambito scientifico, seppur con denominazioni differenti, viene definita Teoria della Mente (*Theory of Mind / ToM*), ossia la capacità di attribuire a se stessi e agli altri credenze e stati mentali.

La ToM si configura come un macrosettore di ricerca che considera non solo gli aspetti relazionali e sociali dell'attività mentalistica, ma anche quelli metacognitivi (strategie autoregolatrici e di controllo). Le persone, in tal senso, appaiono degli abili «lettori della mente» (Semerari, 2000), capaci di prevedere comportamenti e atteggiamenti altrui e di attuare comportamenti adattivi e protettivi rispondenti al contesto sociale (Caviglia,

2003), relazionale (Fonagy e Target, 2001) e conoscitivo.

Lo sviluppo di una ToM nella persona passa attraverso delle conquiste stadiali che accompagnano progressivamente la sua attività mentalistica verso un modello metarappresentazionale e ricorsivo sempre più complesso.

Prima dei 4 anni di vita è possibile individuare nel bambino dei precursori della capacità mentalistica che sembrano anticipare o introdurre la comparsa della ToM. Tuttavia è l'introiezione della falsa credenza di primo ordine che segna la prima tappa significativa verso il processo di mentalizzazione. Intorno ai 3-5 anni (Wellman e Liu, 2004; Wellman et al., 2001) il bambino è in grado di superare i compiti di falsa credenza e quindi di assegnare alle altre persone uno stato mentale «altro» da sé («io penso che tu possa pensare altro da me»).

Intorno ai 6-7 anni, con l'introiezione della falsa credenza di secondo ordine (Perner e Wimmer, 1985), il bambino è in grado non solo di pensare all'altro come persona mentalmente esistente e autonoma a prescindere da sé, ma anche di acquisire un pensiero ricorsivo

e metarappresentazionale complesso che gli consente di comprendere concetti epistemici come bugia, inferenza e verità (Astington et al., 2002).

Gli anni successivi sono segnati da una sempre maggiore complessificazione dell'attività mentalistica che accompagna, seppur con le dovute diversificazioni, la persona a interagire in termini ermeneutici con la contingenza.

Descritta a grandi linee la matrice teorica, facciamo un passo indietro e torniamo nuovamente alla «saggezza popolare». Secondo la cultura proverbiale e, di rimando, il senso comune, gli occhi sono il medium comunicativo, conoscitivo e relazionale predominante nella persona. I proverbi «gli occhi sono lo specchio dell'anima», «dice più un'occhiata che una predica», «lontano dagli occhi, lontano dal cuore» confermano questa idea.

Gli studi sui precursori della ToM, ossia sull'*intenzione comunicativa dichiarativa* (Camaioni, 2001), sul *gioco simbolico o di finzione* (Leslie, 1991), sulla *comprensione della percezione visiva* (Flavell, 1988) e sull'*imitazione precoce* (Meltzoff e Gopnik, 1993), confermano l'intuizione popolare: la vista è una sorta di affaccio alla vita psichica dell'altro e la sua assenza, o grave compromissione, genera un'alterazione dello sviluppo della ToM (Brambling e Asbrock, 2010; Green et al., 2004; Peterson et al., 2000).

Gli studi sull'acquisizione e sullo sviluppo dell'abilità mentalistica nella persona con disabilità visiva partono proprio da queste sollecitazioni. Alcuni studi (Green et al., 2004; Roch-Levecq, 2006) dimostrano che il bambino con deficit visivo conquista la falsa credenza di primo ordine tra i 7 e i 12 anni, anche se tale rallentamento sembra maggiormente ascrivibile più a un piano procedurale di analisi dei compiti di falsa credenza che a una specifica influenza del

deficit visivo (Brambling e Asbrock, 2010). Infatti, seppur con opportune modifiche, i compiti di falsa credenza di primo ordine nella versione uditiva e tattile appaiono ancora intrisi di elementi visivi che procurano un disorientamento percettivo.

Brambling e Asbrock (2010) hanno elaborato e poi sperimentato, in tal senso, un compito di falsa credenza «a misura di non vedente», cercando di arginare i distrattori visivi «contaminanti». La sperimentazione ha riscontrato un ritardo dello sviluppo della ToM di 19 mesi.

Per quanto concerne la falsa credenza di secondo ordine, il recente studio di Pijnacker et al. (2012), riguardante le abilità pragmatiche e la comprensione del linguaggio non letterale da parte della persona con disabilità visiva, sembra dissentire dai precedenti studi (Pring et al., 1998) che registravano, anche in questa fase evolutiva, un ritardo nello sviluppo della ToM.

Il linguaggio non letterale, parte della pragmatica, si riferisce agli scherzi, all'ironia, al sarcasmo, alle figure retoriche e alle bugie; in esso le motivazioni sottese a un enunciato divergono dal contenuto letterale. La comprensione di questo linguaggio può essere così considerata una prova ancora più sottile della comprensione della mente altrui (Happé, 1994).

Lo studio (Pijnacker et al., 2012), inoltre, ha riscontrato che i risultati ottenuti dai soggetti con disabilità visiva sono non solo equiparabili a quelli dei vedenti, ma anche superiori. Gli ottimi risultati confermano che le persone con disabilità visiva possiedono una solida memoria (Tadić et al., 2010) verbale dalle elevate potenzialità compensatrici (Roder et al., 2001; Swanson e Luxenberg, 2009). Tale memoria trae linfa vitale dal linguaggio, considerato lo «strumento compensativo più funzionale» (Bonfigliuoli e Pinelli, 2010, p. 22) nella persona con disabilità visiva poiché è

con tale strumento che il «mondo del buio» diviene dicibile e quindi comprensibile.

La relazione educativa

La persona con disabilità visiva non può connettere il processo visivo a quello di significazione (vedo qualcosa e gli assegno un nome o una definizione). L'assenza di un'esperienza visiva diretta rende la costruzione del mondo degli oggetti molto più difficile (Damascelli, 1992); la conoscenza è soggetta al dominio di percezione, apprendimento e significazione dell'altro.

Nel momento in cui non è il soggetto con disabilità visiva a decidere a cosa voler assegnare un nome e cosa conoscere, il «timone percettivo» e la decodifica della contingenza passano nelle mani delle figure di riferimento che lo accompagnano maggiormente nelle fasi di sviluppo. La relazione si configura, così, come la più importante e diretta fonte di apprendimento, un vero e proprio dispositivo di conoscenza finalizzato a realizzare gli scopi dell'educazione.

Le figure di riferimento appaiono, prima di tutto, come degli educatori che, attraverso le dimensioni di «coloritura affettiva» e di «distribuzione di libertà/controllo» (Gelati, 2002), accompagnano, tra carezze e moniti, il bambino verso la mentalizzazione. Quest'ultimo passaggio ci orienta verso una visione contestualista-relazionale dell'abilità mentalistica, visione che, inevitabilmente, chiama a sé una più ampia riflessione pedagogica.

Lo sviluppo della ToM, più che afferire a una dimensione intraindividuale di stampo piagetiano (Piaget, 1975), diviene così parte integrante di un processo interindividuale (Astington et al., 2002) che guarda alla complessità umana nella sua interezza. La persona non è frazionabile in ripartizioni,

ma frutto di una continua contaminazione d'influenze interne ed esterne che danno vita a uno sviluppo nel quale diviene impossibile rintracciare severamente «il dentro e il fuori», il naturale e il culturale.

Questo sguardo di commistione, che si contrappone a un approccio innatista-modulare (Baron-Cohen et al., 1985; Fodor, 1983; Leslie, 1994), affonda le radici nella teoria storico-culturale di Vygotskij (1978), con decisive influenze del socio-costruttivismo di Bruner (1990) e dell'interazionismo di Hobson (1991).

Lo sviluppo della ToM si presenta come un processo interattivo, situato e co-costruito, condizionato da un contesto culturale e sociale, tratteggiato da fitte trame relazionali e affettive. La mente diviene sempre più interpersonale (Fonagy e Target, 2001; Meins, 1999) e relazionale e il suo sviluppo appare fortemente influenzato dalle relazioni interpersonali significative (Liverta Sempio e Marchetti, 2001; Peterson et al., 2000) instaurate nel contesto familiare (Dunn, 1994) e formativo (Pianta, 1999).

Le modalità di attaccamento descritte da Bowlby (1969; 1973; 1980) e i modelli operativi interni che ne derivano rappresentano per la persona, soprattutto nelle primissime fasi evolutive, delle possibilità di essere e di stare con se stessi e gli altri.

Peterson e Webb (Peterson et al., 2000) sono stati tra i primi studiosi a interessarsi del ruolo che riveste la relazione con l'altro nello sviluppo della ToM nelle persone con disabilità visiva. Tuttavia, tali sperimentazioni guardano alle relazioni significative come fonte di emancipazione culturale e di potenziamento dell'apprendimento del linguaggio, più che al ruolo che rivestono gli affetti familiari nell'evoluzione della ToM.

Invece, gli studi sull'attaccamento nei bambini con deficit visivo (Salvo et al., 2001) hanno riscontrato una difficoltà a instaurare una relazione di attaccamento

di tipo sicuro. Questo dato, però, va contestualizzato e comparato alle difficoltà dei familiari/figure significative a gestire un figlio «rotto» (Lecciso et al., 2005), più che ai modelli di attaccamento. L'indice inquisitore si dirige primariamente sulle madri che, tacciate di freddezza e di distacco emotivo, sono chiamate a rispondere in prima persona dello sviluppo dei propri figli (Moore e McConachie, 1994).

Diversi studi (Pérez Pereira e Conti Ramsgden, 1999), invece, forniscono un quadro variegato di madri spaventate e tramortite dal dolore e dallo shock, ma sempre pronte a ri-sintonizzarsi rispetto ai bisogni speciali del proprio figlio. Sono, infatti, le madri e, in generale, i genitori a fungere, secondo Lowenfeld (1981), da prolungamento, da «io ausiliario», e i loro approcci educativi e le loro attenzioni affettive influenzano la percezione che la persona con disabilità visiva ha di se stessa e la maniera in cui si relaziona agli altri e alla vita (Caldin, 2006).

L'atipicità e il ritardo dello sviluppo di una ToM nel soggetto con disabilità visiva sembrano maggiormente riconducibili, quindi, non tanto al deficit, quanto alla precarietà e alla fragilità delle relazioni interpersonali e affettive. Le figure significative, di conseguenza, sono chiamate ad affinare la propria sensibilità e capacità ermeneutica e a offrire al proprio figlio non solo i propri «occhi» ma, soprattutto, la certezza e la solidità di un affetto che lo accompagnerà con sicurezza, consenso e sostegno verso la mentalizzazione.

Queste parole racchiudono tutto il senso di questa breve riflessione, rendendoci consapevoli della rilevanza che il processo (e non il prodotto) educativo ricopre rispetto allo sviluppo della persona non vedente. Pertanto non si può non essere d'accordo con Tioli (1981), quando afferma che «i ciechi che hanno avuto successo nella vita [...] sono

soggetti che hanno avuto la fortuna di essere stati ben educati» (p. 23) e amati, si potrebbe aggiungere.

Bibliografia

- Astington J.W. et al. (2002), *Theory of mind and epistemological development: The relation between children's second-order false-belief understanding and their ability to reason about evidence*, «New Ideas in Psychology», vol. 20, pp. 131-144.
- Baron-Cohen S. (1995), *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind*, Cambridge, MIT Press.
- Baron-Cohen S. et al. (1985), *Does the autistic child have a «theory of mind?»*, «Cognition», vol. 21, n. 1, pp. 37-46.
- Bonfigliuoli C. e Pinelli M. (2010), *Disabilità visiva. Teoria e pratica nell'educazione per alunni non vedenti e ipovedenti*, Trento, Erickson.
- Bowlby J. (1969), *Attachment and loss, Vol. 1: Attachment*, New York, Basic Books, trad. it. *Attaccamento e perdita, Vol. 1: L'attaccamento alla madre*, Torino, Bollati Boringhieri, 1972.
- Bowlby J. (1973), *Attachment and loss, Vol. 2: Separation: Anxiety and anger*, New York, Basic Books, trad. it. *Attaccamento e perdita, Vol. 2: La separazione dalla madre*, Torino, Bollati Boringhieri, 1975.
- Bowlby J. (1980), *Attachment and loss, Vol. 3: Loss: Sadness and depression*, New York, Basic Books, trad. it. *Attaccamento e perdita, Vol. 3: La perdita della madre*, Torino, Bollati Boringhieri, 1983.
- Brambring M. e Asbrock D. (2010), *Validity of false belief tasks in blind children*, «Journal of Autism and Developmental Disorders», vol. 40, n. 12, pp. 1471-1484.
- Bruner J.S. (1990), *Acts of meaning*, Cambridge, MA, Harvard University Press, trad. it. *La ricerca del significato*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992.
- Caldin R. (2006), *Con occhi nuovi. Disabilità visiva e identità tra rischi e certezze*. In Id. (a cura di), *Percorsi educativi nella disabilità visiva. Identità, famiglia e integrazione scolastica e sociale*, Trento, Erickson.

- Camaioni L. (2001), *Il contributo della teoria della mente alla comprensione dello sviluppo umano*, «Giornale Italiano di Psicologia», vol. 28, n. 3, pp. 455-476.
- Caviglia G. (2003), *Attaccamento e psicopatologia*, Roma, Carocci.
- Damascelli A.R. (1992), *Problematiche nell'apprendimento del linguaggio nel bambino non vedente*. In D. Galanti (a cura di), *Vedere con la mente*, Milano, FrancoAngeli.
- Dunn J. (1994), *Changing minds and changing relationships*. In C. Lewis e P. Mitchell (a cura di), *Children's early understanding of mind: Origins and development*, Hove, Erlbaum.
- Flavell J.H. (1988), *The development of children's knowledge about the mind: From cognitive connections to mental representations*. In J.W. Astington et al. (a cura di), *Developing theories of mind*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 244-267.
- Fodor J.A. (1983), *The modularity of mind*, Cambridge, MA, trad. it. *La mente modulare*, Bologna, il Mulino, 1988.
- Fonagy P. e Target M. (2001), *Attaccamento e funzione riflessiva*, Milano, Raffaello Cortina.
- Gelati M. (2002), *L'insegnante specializzato per l'integrazione tra compiti, vissuti e capacità relazionali*. In A. Perucca (a cura di), *Handicap, svantaggio e relazioni educative. Per una pedagogia della differenza*, Lecce, Pensa.
- Green S. et al. (2004), *An investigation of first-order false belief understanding of children with congenital profound visual impairment*, «British Journal of Developmental Psychology», vol. 22, pp. 1-17.
- Happé F.G. (1994), *An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults*, «Journal of Autism and Developmental Disorders», vol. 24, n. 2, pp. 129-154.
- Hobson R.P. (1991), *Against the theory of «theory of mind»*, «British Journal of Developmental Psychology», vol. 9, pp. 33-51.
- Lecciso F. et al. (2005), *Gli occhi della mente. Il caso dei soggetti ipovedenti e non vedenti*. In O. Liverta Sempio et al. (a cura di), *Teoria della mente tra normalità e patologia*, Milano, Raffaello Cortina.
- Leslie A.M. (1991), *The theory of mind impairment in autism: Evidence for a modular mechanism of development?* In A. Whiten (a cura di), *Natural theories of mind: Evolution, development and simulation of everyday mindreading*, Oxford, Blackwell, pp. 63-78.
- Leslie A.M. (1994), *ToMM, ToBy, and Agency: Core architecture and domain specificity*. In L.A. Hirschfeld e S.A. Gelman (a cura di), *Mapping the mind: Domain specificity in cognition and culture*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 119-148.
- Liverta Sempio O. e Marchetti A. (a cura di) (2001), *Teoria della mente e relazioni affettive*, Torino, Utet.
- Lowenfeld B. (1981), *Berthold Lowenfeld on blindness and blind people*, New York, American Foundation for the Blind.
- Meins E. (1999), *Sicurezza e sviluppo sociale della conoscenza*, Milano, Raffaello Cortina.
- Meltzoff A.N. e Gopnik A. (1993), *The role of imitation in understanding persons and developing a theory of mind*. In L. Camaioni (a cura di), *La teoria della mente*, Bari, Laterza.
- Moore V. e McConachie H. (1994), *Communication between blind and severely visually impaired children and their parents*, «British Journal of Developmental Psychology», vol. 12, n. 4, pp. 491-502.
- Pérez Pereira M. e Conti Ramsden G. (1999), *Language development and social interaction in blind children*, London, Psychology Press.
- Perner J. e Wimmer H. (1985), «John thinks that Mary thinks that...»: Attribution of second-order beliefs by 5 to 10-year-old children, «Journal of Experimental Child Psychology», vol. 39, n. 3, pp. 437-471.
- Peterson C.C. et al. (2000), *Factors influencing the development of a theory of mind in blind children*, «British Journal of Developmental Psychology», vol. 18, pp. 431-447.
- Piaget J. (1975), *L'équilibration des structures cognitives*, Paris, PUF, trad. it. *L'equilibratura delle strutture cognitive*, Torino, Boringhieri, 1981.
- Pianta R.C. (1999), *Teacher Relationship Interview: Qualitative Coding Manual*, Unpublished Manual, Charlottesville, University of Virginia.
- Pijnacker J. et al. (2012), *Pragmatic abilities in children with congenital visual impairment: An exploration of non-literal language and advanced theory of mind understanding*, «Journal

- of Autism and Developmental Disorders», vol. 42, n. 11, pp. 2440-2449.
- Pring L. et al. (1998), *Social cognition in children with visual impairments*, «Journal of Visual Impairment & Blindness», vol. 92, n. 11, pp. 754-768.
- Roch-Leveq A.C. (2006), *Production of basic emotions by children with congenital blindness: Evidence for the embodiment of theory of mind*, «British Journal of Developmental Psychology», vol. 24, pp. 507-528.
- Roder B. et al. (2001), *Auditory memory in congenitally blind adults: A behavioral-electrophysiological investigation*, «Cognitive Brain Research», vol. 11, n. 2, pp. 289-303.
- Salvo R. et al. (2001), *Handicap visivo e attaccamento nell'ambito di una prospettiva psicodinamica*, «Psicologia clinica dello sviluppo», vol. 2, n. 1, pp. 273-281.
- Semerari A. (2000), *Storia, teorie e tecniche della psicoterapia cognitiva*, Roma-Bari, Laterza.
- Swanson H.L. e Luxenberg D. (2009), *Short-term memory and working memory in children with blindness: Support for a domain general or domain specific system?*, «Child Neuropsychology», vol. 15, n. 3, pp. 280-294.
- Tadić V. et al. (2010), *Are language and social communication intact in children with congenital visual impairment at school age?*, «Journal of Child Psychology and Psychiatry», vol. 51, n. 6, pp. 696-705.
- Tioli E. (1981), *Come gli altri*. In A. Crespi et al. (a cura di), *Come educare nostro figlio cieco: Guida per i genitori*, Verbania, Unione Italiana Ciechi.
- Vygotskij L.S. (1978), *Mind in society*, Cambridge, Harvard University Press, trad. it. *Il processo cognitivo*, Torino, Boringhieri, 1980.
- Wellman H.M. et al. (2001), *Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief*, «Child Development», vol. 72, n. 3, pp. 655-684.
- Wellman H.M. e Liu D. (2004), *Scaling of theory-of-mind tasks*, «Child Development», vol. 75, n. 2, pp. 523-541.

Abstract

Sight is the preferred channel for accessing the consciousness of others, and its absence, or severe deficit, produces retardation in the development of the Theory of Mind. The paper, starting from an analysis of international scientific literature, aims to examine the connections that exist between visual impairment, development of mentalistic abilities and significant relationships directing our «gaze» towards a contextualist-relational vision of the Theory of Mind: a vision which, inevitably, induces a broader pedagogical reflection.