The background is a detailed, sepia-toned street map. Overlaid on the map are several hand-drawn navigation elements: a purple triangle with diagonal lines in the upper left; a large blue rectangle with a dashed blue border in the center-right; a red triangle with diagonal lines in the lower right; and several thick arrows in blue and orange pointing in various directions across the map.

Bisogni educativi speciali al nido e alla scuola dell'infanzia

Strategie efficaci per educatori e insegnanti

A cura di
Ricerca e Sviluppo Erickson

GRANDI GUIDE
EDUCAZIONE

The Erickson logo consists of a solid red square. Inside the square, the word "Erickson" is written in white, serif font. A small white square is positioned above the letter 'i' in "Erickson".

Erickson

IL LIBRO

BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI AL NIDO E ALLA SCUOLA DELL'INFANZIA

Il volume, che raccoglie i contributi di alcuni dei maggiori esperti italiani e internazionali nei campi dello sviluppo infantile e dei Bisogni educativi speciali, grazie alla sua impostazione teorico-operativa presenta suggerimenti, strategie e proposte di intervento per affrontare le sfide sempre più complesse che la scuola, già dall'infanzia, è chiamata a fronteggiare.

Il testo si articola in 4 differenti macroaree che illustrano e guidano educatori e insegnanti nelle diverse fasi di lavoro con i bambini e le bambine, in particolare con quelli che presentano Bisogni educativi speciali:

- **CONOSCERE, OSSERVARE E VALUTARE:** si dà una definizione chiara ed esaustiva dello sviluppo nella fascia 0-6 anni e dell'identificazione dei Bisogni educativi speciali emergenti in questa età.
- **PROGRAMMARE E AGIRE:** si presentano strategie e interventi concreti con cui far fronte nella maniera più efficace alle esigenze specifiche di bambini e bambine con BES.
- **RIFLETTERE E COMPRENDERE:** si approfondisce l'importanza di documentare buone prassi nella scuola dell'infanzia per l'avvio di una progettazione efficace.
- **ALLEARSI E CONDIVIDERE:** si sottolinea l'importanza di un'azione condivisa di rete tra tutte le figure di riferimento che ruotano attorno al bambino, con particolare attenzione al ruolo della famiglia.

Una guida completa
per comprendere
a fondo e
preventivamente
gli aspetti che
caratterizzano
i bambini e le
bambine con
Bisogni educativi
speciali nella fascia
0-6 anni e lavorare
in modo efficace
per affrontare le
specifiche difficoltà.

I CURATORI

RICERCA E SVILUPPO ERICKSON

Il Team persegue il fine di sviluppare e diffondere competenze, metodologie, strumenti e prodotti derivati sia dalla ricerca scientifica sia dalle migliori prassi e caratterizzati da qualità, innovazione e pragmaticità.

CONTRIBUTI DI

BATTISTA QUINTO BORGHI, DANIELA BULGARELLI, NUNZIANTE CAPALDO, FABIO CELI, ROSALBA CORALLO, GIANLUCA DAFFI, DARIO IANES, CLAUDIO LONGOBARDI, GIANLUCA LO PRESTI, DANIELA LUCANGELI, ELISABETTA MAÜTI, ROCCO QUAGLIA, LUCIANO RONDANINI, DESIRÉE ROSSI, CLAUDIO VIO

€ 27,50



www.ericsson.it

INDICE

<i>Introduzione</i>	11
SEZIONE I – CONOSCERE, OSSERVARE E VALUTARE	
<i>Introduzione</i>	
CAPITOLO 1	
<i>Percorsi di sviluppo 0-6 anni</i>	17
CAPITOLO 2	
<i>Bisogni educativi speciali nella fascia 0-6</i>	69
CAPITOLO 3	
<i>Osservare e valutare al nido e alla scuola dell'infanzia</i>	137
CAPITOLO 4	
<i>Risorse inclusive nella fascia 0-6</i>	175
CAPITOLO 5	
<i>Progetti educativi individualizzati</i>	199
SEZIONE II – PROGRAMMARE E AGIRE	
<i>Introduzione</i>	
CAPITOLO 6	
<i>Identità e autonomia</i>	217
CAPITOLO 7	
<i>Accoglienza, cura e rituali</i>	249
CAPITOLO 8	
<i>Intelligenze multiple e campi di esperienza</i>	293
CAPITOLO 9	
<i>Ambienti di apprendimento: il ruolo dello spazio nella fascia 0-6</i>	309
CAPITOLO 10	
<i>Alfabetizzazione affettivo-emotiva</i>	337
CAPITOLO 11	
<i>Sviluppare i prerequisiti d'apprendimento e l'emergent literacy</i>	363
CAPITOLO 12	
<i>Individualizzare, personalizzare e includere: metodologie</i>	409

SEZIONE III – RIFLETTERE E COMPRENDERE

Introduzione

CAPITOLO 13

La metacognizione nell'infanzia 441

CAPITOLO 14

Il ruolo del feedback nell'apprendimento 453

CAPITOLO 15

Documentare percorsi e buone prassi 467

SEZIONE IV – ALLEARSI E CONDIVIDERE

Introduzione

CAPITOLO 16

Costruire alleanze con le famiglie 483

CAPITOLO 17

Lavorare in team 505

CAPITOLO 18

Costruire percorsi di continuità 515

Bibliografia 529

INTRODUZIONE

La collana *Grandi Guide*

La scuola di oggi, per poter essere definita realmente e a pieno titolo scuola inclusiva di qualità, è chiamata sempre più a rispondere a una varietà di bisogni manifestati dai propri alunni, in alcuni casi in modo evidente e marcato, in altri casi in modo più sfumato o nascosto, ma non per questo meno preoccupante.

Accanto alle forme di disabilità più conclamate è sempre più elevato il numero di alunni che, pur non essendo «certificati», presentano Bisogni educativi speciali/BES (difficoltà psicologiche e di apprendimento, comportamentali e relazionali, della sfera affettivo-emotiva, derivanti da condizioni di svantaggio sociale, differenze linguistiche e culturali, ecc.).

È quindi fondamentale che all'insegnante vengano forniti strumenti utili per cogliere in tempo le varie difficoltà, per attivare tutte le risorse possibili secondo i principi della «speciale normalità» e impostare così gli interventi psicoeducativi e didattici più funzionali. Senza trascurare il fatto che il bisogno di conoscere meglio i vari disturbi e le modalità per impostare un intervento psicoeducativo e/o didattico efficace deve coinvolgere profondamente sia le diverse figure professionali del contesto scolastico sia, allo stesso modo in un'ottica co-costruttiva e di alleanza educativa, i familiari e i clinici.

Scopo di questa collana è proprio quello di fornire delle guide utili agli insegnanti per acquisire le conoscenze fondamentali inerenti le varie forme di disabilità e la varietà di Bisogni educativi speciali presenti all'interno delle nostre scuole. Oltre alle conoscenze teoriche essenziali e alle caratteristiche peculiari delle varie forme di disturbo/difficoltà, l'obiettivo è quello di proporre piste di lavoro operative e proposte di intervento spendibili direttamente nella realtà scolastica quotidiana.

Tutto questo nell'ottica di contribuire allo sviluppo di quelle competenze basilari che non possono mancare, assieme al fondamentale apporto esperienziale, nel bagaglio professionale degli insegnanti.

In quest'ottica il quadro delle competenze trasversali che ne deriva e che caratterizzerà le *Grandi Guide* punterà su:

- conoscenza dell'alunno, capacità di lettura dei suoi disturbi/difficoltà e del suo profilo di funzionamento;
- capacità di lettura/identificazione tempestiva dei bisogni e attivazione delle risorse;
- capacità di effettuare una programmazione educativa individualizzata realmente vicina ai bisogni dell'alunno;
- capacità di individualizzare e personalizzare gli apprendimenti;
- conoscenza delle principali strategie e metodologie di intervento;
- conoscenza delle principali metodologie educativo-didattiche e delle strategie di base di insegnamento-apprendimento e loro adeguata applicazione nel contesto scolastico;
- capacità di farsi promotori dell'apprendimento, della partecipazione e del cambiamento nella scuola e di svilupparne la qualità.

Guida alla navigazione del volume

L'obiettivo principale della Guida *Bisogni educativi speciali al nido e alla scuola dell'infanzia* è quello di fornire un quadro completo e, allo stesso tempo utile, per conoscere più a fondo i BES nella prima e seconda infanzia e poter così impostare un intervento tempestivo e funzionale.

Partendo da questo obiettivo, il libro fornisce agli educatori e agli insegnanti una panoramica esauriente delle caratteristiche peculiari inerenti al tema, proponendo indicazioni per inquadrare e comprendere a fondo e preventivamente gli aspetti che caratterizzano i bambini e le bambine con Bisogni educativi speciali e lavorare in modo adeguato ed efficace per affrontare le specifiche difficoltà.

La Guida, che raccoglie i lavori di alcuni dei maggiori esperti italiani e internazionali nello sviluppo infantile e nel campo dei Bisogni educativi speciali, grazie alla sua impostazione teorico-operativa presenta suggerimenti, strategie, proposte di intervento, offrendo così al lettore uno strumento utile per affrontare le sfide sempre più complesse che la scuola, già dall'infanzia, è chiamata ad affrontare.

L'obiettivo che la Guida si propone è perseguito attraverso una selezione accurata dei contributi scientifici più autorevoli in ambito educativo-didattico, che hanno trovato ottimi riscontri applicativi.

Il volume si articola in 4 differenti macroaree che illustrano e guidano l'insegnante nelle diverse fasi che caratterizzano il lavoro con i bambini e le bambine che presentano Bisogni educativi speciali:

1. Conoscere, osservare e valutare
2. Programmare e agire
3. Riflettere e comprendere
4. Allearsi e condividere.

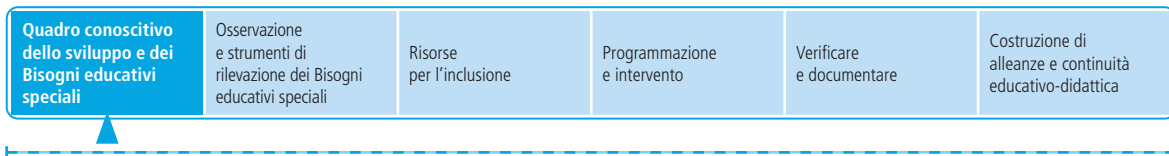
L'area «Conoscere, osservare e valutare» è stata pensata con lo scopo di dare una definizione chiara ed esaustiva dello sviluppo nella fascia 0-6 e dell'identificazione dei Bisogni educativi speciali emergenti in questa età. Verranno pertanto presi in considerazione i vari disturbi che possono interessare la prima e la seconda infanzia con l'intento di attivare l'attenzione, sottolineando l'importanza dell'osservazione per un'identificazione precoce degli aspetti problematici/difficoltosi dello sviluppo, attraverso l'analisi delle risorse inclusive.

Nell'area «Programmare e agire» si presentano le strategie e gli interventi concreti con cui insegnanti e educatori possono far fronte nella maniera più efficace alle esigenze specifiche di bambini e bambine con BES, dalla costruzione dell'identità allo sviluppo dell'autonomia, dalle problematiche di inserimento al nido al passaggio alla scuola dell'infanzia, dalla valorizzazione dello spazio come ambiente di apprendimento all'alfabetizzazione emotiva.

La successiva area «Riflettere e comprendere» approfondisce l'importanza di documentare buone prassi nella scuola dell'infanzia per l'avvio di una progettazione efficace, con l'obiettivo di sviluppare processi metacognitivi, sicurezza in se stessi e una buona autostima, anche attraverso feedback adeguati a supporto dell'apprendimento. Infine, nell'area «Allearsi e condividere» viene sottolineata l'importanza di un'azione condivisa di rete tra tutte le figure di riferimento

che ruotano attorno al bambino, con particolare attenzione al ruolo e al lavoro con la famiglia; vengono inoltre suggerite alcune strategie per realizzare al meglio un'azione sinergica volta al benessere del bambino stesso. In particolare, quest'area mira a evidenziare come ogni figura coinvolta nel lavoro possa partecipare in modo attivo attraverso l'implementazione di compiti ben precisi, attraverso la costruzione di percorsi di continuità.

All'inizio di ciascun capitolo viene proposta una *linea temporale sequenziale*, che illustra in quale fase si collocano le indicazioni di lavoro che si troveranno nel capitolo:



All'interno dei capitoli è inoltre possibile trovare delle facilitazioni nella lettura dei contenuti: *domande e frasi di sintesi a lato del paragrafo*, che hanno l'obiettivo di indicare al lettore di cosa si sta parlando, di aiutarlo a individuare il concetto chiave/l'idea principale all'interno del paragrafo.

Alla fine di ogni capitolo si propongono tre tipologie di box «Spazio...»:

- *all'approfondimento*: con la spiegazione di concetti, tematiche o contenuti significati;
- *all'esperienza*: in cui si descrivono, attraverso brevi racconti, situazioni tipiche della quotidianità inerenti agli argomenti trattati;
- *alla riflessione*: per attivare un ragionamento metacognitivo su quanto proposto nel testo.

All'interno di alcuni capitoli si suggeriscono esempi di attività, che supportano l'insegnante attraverso esemplificazioni concrete, nella comprensione di alcuni metodi e strategie da adottare, alla luce di quanto illustrato nel capitolo di riferimento.

Ricerca e Sviluppo Erickson

CAPITOLO 3

OSSERVARE E VALUTARE AL NIDO E ALLA SCUOLA DELL'INFANZIA

Paragrafi

L'osservazione al nido: tratto e adattato da A.-M. Fontaine, *L'osservazione al nido*, 2017, pp. 19-23; 34-36; 43-50.

L'identificazione precoce delle difficoltà: tratto e adattato da D. Bulgarelli, *Nido inclusivo e bambini con disabilità*, 2018, pp. 45-50.

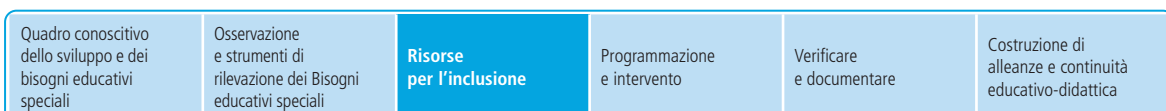
Il valore dell'osservazione: tratto e adattato da D. Rossi in D. Ianes et al. (a cura di), *Insegnare domani nella scuola dell'infanzia*, 2020, pp. 224-227.

Box

Spazio all'esperienza... L'osservazione di Ines: tratto e adattato da S. Cramerotti, G. Daffi e E. Maùti, *Compio 4 anni*, 2013, pp. 41-43.

LINEA TEMPORALE SEQUENZIALE

In quale fase temporale si collocano le indicazioni di lavoro che troveremo in questo capitolo?



CAPITOLO 3

OSSERVARE E VALUTARE AL NIDO
E ALLA SCUOLA DELL'INFANZIA**L'osservazione al nido***Anne-Marie Fontaine*

Che cosa ne pensano
le educatrici
dell'osservazione?

Da vent'anni pongo le stesse domande alle educatrici dei nidi d'infanzia che incontro nei corsi di formazione, e da vent'anni ottengo invariabilmente le stesse risposte.

Prima domanda: «L'osservazione è importante per la vostra professione?».

La risposta che ottengo generalmente è: «Certo, è una necessità!»; «È evidente!»; «È indispensabile per rispondere ai bisogni dei bambini!».

Quindi rivolgo un'altra domanda: «E voi la praticate?».

Colpisce il contrasto sonoro tra le risposte ai due interrogativi: silenzio per qualche secondo, cenni con la testa e smorfie... Si leva qualche voce: «Senz'altro! Io osservo sempre». O, più spesso: «Sì, ma non abbastanza, non sempre c'è il tempo»; «Siamo travolte dalle urgenze, non troviamo mai un momento per fermarci!»; «Siamo in poche, mancano delle colleghe!»; «Sì, ma è difficile, siamo prese continuamente dalle cose da fare!»; «Un po', a sprazzi, quando i bambini sono occupati»; «Un po', ma non è una cosa ben vista, dai l'impressione di non lavorare»; «No, non mi piace classificare i bambini»; «Si notano delle cose, ma poi non si fa niente». Se chie-

do: «Chi e che cosa osservate?», la risposta frequente è «Un po' di tutto... Soprattutto i bambini che non vanno tanto bene, oppure le interazioni fra di loro»; «Quel bambino su cui magari mi sono fatta una domanda, oppure i nuovi arrivati». E se aggiungo: «In che modo li osservate?», spesso la risposta è il silenzio, o espressioni di sorpresa, come se avessi posto una domanda strana. Poi: «Beh, li guardo!». «Prendete anche appunti, qualche volta? O li guardate e basta?» «Ah, no, niente appunti.»

Il paradosso dell'osservazione, tra intenti e pratiche

Queste risposte non sono esaurienti, ma ricorrono assai spesso e potremmo riassumerle in una formula — «L'osservazione è un processo fondamentale, ma facciamo molta fatica a praticarla!» — che riflette un paradosso: da una parte, tutte le educatrici considerano l'osservazione fondamentale per garantire un efficace lavoro relazionale e educativo nei confronti dei bambini molto piccoli, ma dall'altra riconoscono di non praticarla molto e di collocarla all'ultimo posto nella graduatoria delle attività da svolgere. Se ne dispiacciono, ma allo stesso tempo si sentono quasi in colpa di dedicarvi un po' di tempo.

Perché questa ambiguità? Perché riflette una serie di concezioni implicite, ma ben radicate.

- Lavorare significa fare, e con un gruppo di bambini le cose da fare s'inanellano l'una nell'altra a un ritmo vertiginoso. Osservare non è un lavoro in sé, è un surplus a cui dedicarsi se resta tempo. «Ci piacerebbe molto osservare di più, ma è difficilissimo, ci sono troppe cose di cui occuparsi, e spesso manca il personale.»
- A volte l'osservazione è perfino malvista. Fermarsi un momento per osservare può essere considerato negativamente dalle colleghe o dai responsabili.
- Si avverte la necessità di osservare soprattutto a fronte di un problema.
- Osservare è una competenza innata, naturale, a cui possiamo ricorrere in continuazione, perché basta guardare. Quindi ce ne serviamo di continuo e non c'è nient'altro da dire. Quando chiedo alle educatrici «Come osservate?», la domanda le sorprende, come se fosse la prima volta che se la sentono porre.
- Se non si osserva di più, è perché manca il tempo!

Quello che le educatrici pongono con quest'ultima affermazione è il dilemma del fare: come osservare mentre si lavora, come trovare il tempo di «fermarsi»? Le due cose sembrano incompatibili, salvo in rari momenti della giornata.

Tutte le educatrici sono convinte di dover essere il motore di un lavoro d'équipe che si basa sull'osservazione, e che essa fa parte delle loro incombenze. Osservare meglio e insieme è fondamentale, ma come fare?

Malgrado i vari percorsi di formazione seguiti, sostengono di non avere gli strumenti per mettere in opera un processo di osservazione concreto («come fare? con quali strumenti?»), per organizzarlo all'interno dell'équipe e trarne i benefici professionali previsti. Si chiedono anche come motivare il gruppo di lavoro in tal senso, come incoraggiarlo all'osservazione.

Per farlo occorre senza dubbio, e innanzitutto, rinforzare le proprie competenze, ma bisogna anche investire del tempo per convincere gli altri a tentare un approccio nuovo. Le resistenze sono da mettere in conto, poiché anche il lavoro con i bambini si fonda su un insieme di convinzioni implicite che occorre considerare con attenzione e disponibilità, come un humus di base in cui avere fiducia. Quando si lavora all'interno di un'équipe, bisogna prendersi il tempo di capire qual è il significato che ognuno attribuisce alla parola «osservazione», così da costruire a poco a poco un'idea comune di «osservazione professionale». È proprio questo il processo preliminare che verrà presentato nei prossimi paragrafi e ai quali ogni educatrice potrà ispirarsi per costruire il proprio percorso o per sostenere quello delle colleghe.

L'osservazione spontanea: uno status professionale poco affermato

Quali limiti derivano dai diversi significati dati all'osservazione?

Molte educatrici si sentono poco incoraggiate o sostenute nel loro lavoro di osservazione. Il più delle volte, la decisione di prendersi del tempo per osservare è individuale, non concertata con gli altri membri del gruppo di lavoro. Certe educatrici ritengono di «osservare di continuo», e che non occorra fare altro, mentre altre cercano di «fermarsi» di tanto in tanto e altre ancora rivendicano questo tempo di osservazione come «assolutamente necessario». Le tre posizioni possono coesistere all'interno dello stesso gruppo di lavoro.

Ritagliarsi del tempo per l'osservazione di propria iniziativa può non essere ben visto dalle colleghe o dalla direzione. Che sia reale o meno, questo timore corrisponde a una rappresentazione del lavoro secondo cui prendersi del tempo per osservare equivale a non lavorare, o addirittura è riprovevole, perché osservando «non

si fa niente». Per certe educatrici, osservare non è compatibile con la loro rappresentazione del lavoro, perché equivale a «giudicare».

Un'altra reazione, seppur abbastanza rara, è meritevole di attenzione. Alcune educatrici dicono: «Non osservo perché non voglio catalogare i bambini». Fanno cioè presente, e a ragione, che il comportamento dei bambini è in evoluzione, varia da un giorno all'altro e che quindi bisogna adattarsi a situazioni in continuo cambiamento. Quando parlano del rischio di «catalogare i bambini» intendono dire che non vogliono appiccicare al bambino delle «etichette», dei giudizi di valore (probabilmente negativo), che li accompagnerebbero a lungo.

Ma la valutazione dei bambini non è tra gli obiettivi che si perseguono nei luoghi di accoglienza dei più piccoli. Le etichette («aggressivo», «sornione», «iperattivo», «gentile», ecc.) e i giudizi di valore non hanno niente a che vedere con il processo di osservazione. Esso, infatti, non si prefigge lo scopo di dire che cosa è bene o è male nei bambini, né di definire il loro carattere a lungo termine.

L'osservazione si prefigge di registrare il più obiettivamente possibile il grado di sviluppo di ciascun bambino, di comprenderne reazioni e attuali bisogni, di interrogarsi sulle risposte e sulle proposte da fare per aiutarlo a crescere. *Osservare è un atto di sollecitudine e interessamento verso il bambino.* Nulla impedisce di osservare ciò che va bene. Le educatrici che hanno paura di catalogare i bambini chiedono probabilmente di essere incoraggiate in questa deontologia professionale.

Come sviluppare un'osservazione professionale?

Che cos'è lo sguardo professionale?

Non si tratta di sottovalutare l'osservazione spontanea quotidiana dei bambini e di affermare che occorre chiedersi in continuazione cosa, perché e come si osserva. Questo sdoppiamento della personalità (agisco e mi guardo agire allo stesso tempo) non sarebbe sostenibile, né auspicabile. La spontaneità fa parte della vita e della disponibilità immediata richiesta dai bambini, ma il modo di guardarli, di percepire o no certi messaggi che inviano o non inviano, di mettersi alla loro portata, può essere più o meno professionale, a seconda che si tenga conto o no della specificità dei loro bisogni e del loro modo di esprimerli.

Lo sguardo professionale è uno sguardo che educa se stesso, che considera le situazioni con distacco, che è *capace di adottare il punto di vista del bambino.* Non è scontato assumere il punto di

come una conquista che continua a dare forma all'identità delle cose che si stanno realizzando.

Spazio all'esperienza... L'OSSERVAZIONE DI INES

Sofia Cramerotti, Gianluca Daffi e Elisabetta Maùti

Ines era considerata dagli altri bambini della scuola dell'infanzia una compagna di giochi piuttosto impegnativa: piangeva e si innervosiva se non riusciva a portare a termine al primo tentativo quello che desiderava, si impadroniva con rabbia dei disegni o dei piccoli lavoretti prodotti dagli altri e si rivolgeva con tono lamentoso alle maestre perché si sostituissero a lei in tutto quello che percepiva come eccessivamente complesso. Le insegnanti, parlando dei loro alunni, si erano più volte confrontate su questi atteggiamenti e avevano osservato come Ines avesse la tendenza ad abbandonare quasi immediatamente tutto ciò che le sembrava di non riuscire a effettuare alla perfezione, generalizzando questi comportamenti anche a semplici situazioni che potevano risultare assolutamente alla sua portata. Generalmente era la baby-sitter che veniva a prenderla al termine delle attività, ma quando le maestre ebbero la possibilità di osservare direttamente le dinamiche tra Ines e la mamma, nel corso di un'uscita didattica, iniziarono a comprendere meglio le reazioni della bambina. La mamma, infatti, aveva la tendenza a sostituirsi quasi completamente alla figlia, verbalizzando in modo deciso la propria impazienza: le soffiava il naso, la aiutava a salire e scendere le scale, scartava per lei caramelle e brioches. Era evidente che, con il suo aiuto, tutto finiva con l'essere svolto al meglio e in tempi rapidi, con soddisfazione della mamma e apparentemente anche di Ines, che probabilmente non riusciva a sperimentare l'orgoglio derivante dal riuscire a fare da sola ma, al tempo stesso, non era nemmeno chiamata a doversi confrontare con le possibili frustrazioni derivanti da piccoli fallimenti. Il primo colloquio delle insegnanti con la mamma di Ines costituirono l'occasione per permettere alla donna di assumere, seppur con qualche resistenza, un punto di vista completamente differente dal quale osservare la sua bambina e interpretare i suoi comportamenti: erano numerosissime le circostanze in cui, durante la quotidianità scolastica, la bambina veniva descritta come passiva e rinunciataria, una bimba che evitava qualsiasi piccola sfida nel timore, probabilmente, di percepirsi come dolorosamente inefficace. Le eccessive invasioni di campo da parte degli adulti stavano rischiando di generare in Ines un profondo senso di impotenza, dal momento che si vedeva continuamente messa in secondo piano perché non sufficientemente rapida, abile ed efficace. Era quindi importante sforzarsi di premiare simbolicamente, rinforzandola, ogni spinta all'autonomia manifestata dalla bimba, ogni tentativo, seppur maldestro, di confrontarsi con una situazione potenzialmente critica, nella speranza che questi atteggiamenti positivi si ripetessero con sempre maggiore frequenza. Prima che le insegnanti potessero ascoltare le posizioni della mamma di Ines, la donna uscì dalla stanza senza salutare e mantenne questo atteggiamento ostile per qualche giorno; fu solo in un secondo tempo che ricominciò a salutare le maestre, mantenendo però uno sguardo sfuggente. I significativi cambiamenti nel comportamento di Ines fecero però intuire alle insegnanti che i loro suggerimenti non erano rimasti inascoltati e che la donna, nonostante la comprensibile irritazione verso coloro che le avevano mostrato un suo limite, era stata comunque disponibile a rivedere il proprio stile educativo per il benessere della sua Ines.

CAPITOLO 10

ALFABETIZZAZIONE AFFETTIVO-EMOTIVA

Paragrafi

Emozioni e autoregolazione in età prescolare: tratto e adattato da C. Giuli, I. Bertacchi e P. Muratori, *Coping power al nido d'infanzia*, 2020, pp. 11-19.

Lo sviluppo di competenze socio-emotive nella scuola dell'infanzia: tratto e adattato da C. Giuli, I. Bertacchi e P. Muratori, *Coping power nella scuola dell'infanzia*, 2017, pp. 9-10.

L'alfabetizzazione socio-affettiva nell'infanzia: tratto e adattato da M. Di Pietro e I. Lupo, *Conosco le mie emozioni? 3-6 anni*, 2019, pp. 34-35.

Box

Spazio all'approfondimento... La REBT: tratto e adattato da M. Di Pietro, *L'ABC delle mie emozioni 4-7 anni*, 2014, pp. 16-18.

LINEA TEMPORALE SEQUENZIALE

In quale fase temporale si collocano le indicazioni di lavoro che troveremo in questo capitolo?



CAPITOLO 10

ALFABETIZZAZIONE
AFFETTIVO-EMOTIVA**Emozioni e autoregolazione in età prescolare***Consuelo Giuli, Iacopo Bertacchi e Pietro Muratori*

Le emozioni costituiscono un aspetto fondamentale della vita dell'uomo. L'emozione può essere vista come un distanziamento dal normale stato di quiete dell'organismo, cui si accompagna un impulso all'azione reso possibile da alcune specifiche reazioni fisiologiche interne, ognuna delle quali si esprime attraverso una diversa configurazione e provoca diverse risposte emotive (gioia, tristezza, paura, ecc.). Nello stesso tempo, quindi, l'emozione è una risposta fisiologica, motivazionale, cognitiva e comunicativa. Le emozioni nel bambino piccolo sono essenzialmente risposte e stati di attivazione fisiologica.

Con la crescita, la componente cognitiva delle emozioni inizia a formarsi, favorendo l'etichettamento semantico e la condivisione dei propri stati emotivi (Soloperto, 2009).

I tre livelli di funzionamento su cui si articolano le emozioni

Le emozioni si caratterizzano per la presenza di numerose componenti che si alimentano a vicenda; rappresentano quindi un fenomeno complesso e multicomponentiale. Esse si articolano su almeno tre livelli di funzionamento: fisiologico, espressivo e fenomenologico-cognitivo. Il primo interessa le modificazioni dell'attività del sistema nervoso, il secondo concerne le ma-

nifestazioni e le condotte sia verbali che non verbali e il terzo riguarda il vissuto, vale a dire la personale valutazione soggettiva che caratterizza un'esperienza emotiva. Le emozioni sono un patrimonio innato di risorse psicologiche di cui, fin dai primissimi momenti della vita, facciamo uso in maniera naturale per conferire significato agli eventi, per valutarli e, soprattutto, per cominciare a considerare familiare (cioè prevedibile) ciò che ci accade. Le emozioni possono essere considerate, quindi, come una sorta di mappa che ci aiuta nell'orientamento attraverso i fatti dell'esistenza (Barone, 2009).

La capacità di regolazione emotiva è presente nel bambino piccolo?

Fin dai primi momenti del suo sviluppo, il bambino può essere considerato un essere attivo e organizzato, capace di inserirsi con successo in una rete di scambi comunicativi con le persone che lo circondano. Lo sviluppo del cervello è molto rapido nei primi due anni di vita, e soprattutto negli ultimi due mesi di gestazione e nei mesi immediatamente successivi alla nascita si assiste a un'incredibile integrazione di circuiti neuronali. Il neonato è, infatti, dotato di tutte le caratteristiche necessarie per il funzionamento emotivo. Alcune di queste caratteristiche sono presenti già prima della nascita: ad esempio, sin dalla vita intrauterina, il feto è in grado di connettersi naturalmente alla madre sentendo la sua voce. Questa prima esperienza di relazione ha un effetto emotivo importante per il piccolo, che impara a calmarsi riducendo il proprio battito cardiaco. In questo scambio ritroviamo un primo esempio della capacità di regolazione emotiva del bambino: egli associa uno stimolo esterno a uno stato emotivo piacevole e così impara, per la prima volta nella sua vita, che le emozioni si regolano all'interno di uno scambio con l'esterno.

Un'area importante per lo studio dello sviluppo emotivo riguarda la stretta interconnessione esistente tra esso e lo sviluppo relazionale, ossia lo scambio intersoggettivo con l'altro. Le emozioni, pur essendo in parte stereotipate e innate, possiedono una grande capacità di modificazione. Il bambino fa esperienza delle sue precoci abilità «regolatorie», che lo mettono in grado di modulare la sua risposta emotiva grazie alla mutua regolazione giocata all'interno della relazione diadica con la madre e con il padre. La qualità del temperamento del bambino (di cui parleremo in seguito) interagisce con la qualità delle cure materne, favorendo o ostacolando un armonico sviluppo emotivo. La relazione diadica con la madre costituisce, nei primi anni di vita, la principale fonte di alimentazione della vita emotiva del bambino. È all'interno di

La regolazione
delle emozioni

quest'esperienza che il piccolo impara alcuni aspetti fondamentali per lo sviluppo della sua vita emotiva.

Una buona regolazione delle emozioni è associata nell'essere umano alla disponibilità a sperimentare emozioni negative o positive; alla comprensione e accettazione dei diversi stati emotivi e all'impegno del soggetto al raggiungimento di un dato obiettivo, in risposta a emozioni sia positive che negative. La regolazione delle emozioni, quindi, favorisce il raggiungimento dei propri obiettivi, momento per momento. Gratz e Roemer (2004) elencano una serie di caratteristiche proprie della regolazione emotiva: consapevolezza, comprensione e accettazione delle emozioni, capacità di rispondere ad azioni positive o negative mettendo in atto comportamenti diretti all'obiettivo, alternare flessibilmente diverse strategie di regolazione emotiva ed essere disponibile a sperimentare emozioni negative.

Ma cosa motiva il bambino a organizzarsi per regolare le proprie emozioni? Diremo che sono le contingenze a motivarlo. Il bambino piange e, pur provando ancora dolore, riceve un inizio di conforto: se questo scambio avviene in tempi e modalità sostenibili dal bambino, ciò forma i primi schemi di regolazione emotiva e di motivazione all'obiettivo (conforto, in questo caso) nel bambino.

In che modo l'adulto
sostiene la regolazione
delle emozioni?

Purtroppo, se le cose vanno male, il dolore del bambino si trasforma in rabbia e poi, quando la protesta non funziona, in vuoto emozionale. Nel bambino c'è un sistema motivazionale che lo spinge a cercare la madre non solo per ricevere conforto, ma per creare una interazione paritaria che lo aiuti a regolare le proprie emozioni. Se questa meta non viene raggiunta, a causa di un sostegno non ottimale da parte dell'ambiente, il bambino non sviluppa una buona capacità di regolare le emozioni e inizia (dai 36 mesi circa) a sviluppare credenze patogene su di sé e sul mondo. Il bambino inizia a pensare a se stesso come un soggetto non degno di amore e conforto e a etichettare gli altri come minacciosi e poco disponibili.

Le sincronie continue che si vanno a creare fra le emozioni del bambino e le risposte dei *caregiver* portano il bambino stesso a sperimentare una gamma di stati emotivi piacevoli sempre più ampia. In termini di schemi senso-motori, quindi, i bambini percepiscono le contingenze, apprendono che le risposte dei *caregiver* sono le risposte al proprio comportamento emotivo. I *caregiver* che usualmente riescono a rispondere a un'emozione del bambino ne favoriscono la regolazione e l'espressione. Più un bambino è

autorizzato dal proprio ambiente a esprimere una emozione, più egli diventerà competente nel regolare e condividere quell'emozione. Il bambino si «sente autorizzato» a fare conoscenza di un'emozione se nel momento in cui la avverte è aiutato dal contesto a regolarla e a riconoscerla. Gli adulti di riferimento favoriscono questo processo offrendo una risposta contingente a livello temporale, riconoscendo l'emozione del bambino e rispecchiandone i connotati corporei e il livello di attivazione. Nel momento in cui il bambino esprime disagio, l'adulto di riferimento favorisce la regolazione di questo stato emotivo se è in grado di offrire un rispecchiamento dello stato affettivo del bambino e a favorirne la regolazione con la sua vicinanza.

Non esiste, ovviamente, il genitore (così come l'insegnante) perfetto. Nelle diadi c'è una perdita «normale» di sincronia circa ogni 20 secondi: è plausibile quindi che l'attenzione anche dell'adulto più sensibile si distolga dai segnali del bambino. La differenza la fa la modalità di ripresa di questa sincronia da parte dell'adulto. Quali sono gli ingredienti che favoriscono la sintonizzazione fra bambino e adulti di riferimento?

L'adulto promotore
della regolazione
emotiva del bambino

L'adulto può allenare le sue capacità di promotore di una buona regolazione delle emozioni nel bambino in diversi modi.

1. Contenendo la tendenza a introdurre emozioni nelle attività del bambino dove non richiesto da quest'ultimo. Un adulto può essere infatti spinto, talvolta, verso il tentativo di insinuare un'emozione nel bambino ostacolando l'emergere spontaneo di alcuni stati emotivi. Bisognerebbe attendere le emozioni del bambino piuttosto che andare a cercare di immettere in lui un'emozione desiderata o desunta dall'adulto.
2. Sottolineando con codici verbali e non verbali positivi ogni tentativo del bambino di condividere un'emozione. L'adulto può allenare la sua abilità di congiungersi a ogni emozione del bambino usando una parola dolce e un'espressione congrua all'emozione oggetto di condivisione.
3. Riconoscendo i momenti in cui il bambino prova un *distress* senza confonderli con i momenti in cui il bambino non lo sta provando. Il disagio, il dolore, il *distress* del bambino vanno alleviati tramite il contatto e il conforto. Il conforto è bene che arrivi in un tempo ravvicinato e che si associ a uno stato emotivo del bambino di effettivo *distress*. La vicinanza di un adulto è avvertita come confortevole e regolatrice se si presenta nel momento in cui il bambino ne avverte il bisogno, mentre

può essere avvertita come dis-regolatrice se arriva a interrompere un'emozione, un pensiero, un'attività non avvertita dal bambino come stressogena.

Per quanto il processo di regolazione delle emozioni sia da ritenersi sempre diadico, nel corso dello sviluppo, grazie al supporto di adulti sufficientemente sensibili, il bambino inizia a sviluppare le abilità di autoregolazione. Posner e Rothbart (1998) descrivono l'autoregolazione come un processo indispensabile per qualsiasi aspetto della nostra vita di esseri umani, a partire dalle funzioni biologiche primarie per arrivare alle funzioni cognitive e comportamentali.

Quali sono le tre aree di autoregolazione?

È possibile identificare tre aree in cui suddividere l'autoregolazione (Howard et al., 2018): cognitiva, comportamentale ed emotiva.

1. L'autoregolazione *cognitiva* è definita come la capacità di controllare e sostenere il pensiero e l'attenzione e di resistere alla distrazione. È un tipo di controllo necessario nei compiti che richiedono attenzione, pianificazione, soluzione di problemi.
2. Per autoregolazione *comportamentale* si intende la capacità di controllare il proprio agire, inibire gli impulsi che spingono a mettere in atto certi comportamenti e adattare i comportamenti alle esigenze ambientali. Essere in grado di bloccare un comportamento prima della sua messa in atto è una funzione di fondamentale importanza soprattutto per lo sviluppo sociale, ovvero per potersi relazionare con l'altro.
3. L'autoregolazione *emotiva* è la capacità di controllare le nostre reazioni emotive all'interno di uno scambio relazionale, sia questo un gioco, una passeggiata o una conversazione. L'autoregolazione in questi casi è vista come la capacità di regolazione autonoma degli stati emotivi che nascono durante l'interazione.

Studiare lo sviluppo della capacità di autoregolarsi è di fondamentale importanza. Differenti filoni teorici hanno tentato di analizzare lo sviluppo dell'autoregolazione, ma la pietra miliare a cui oggi si fa riferimento è la prospettiva ontologica proposta da Claire Kopp (1982). Questa prospettiva si basa su tre considerazioni generali:

1. l'autoregolazione è evidente in età prescolare, anche se i suoi precursori si ritrovano fin dalla nascita e il suo sviluppo continua per tutta la vita;
2. lo sviluppo dell'autoregolazione avviene in fasi, ovvero è uno sviluppo discontinuo;
3. ogni fase ha le sue caratteristiche peculiari, di seguito descritte.

- *Fase 1: modulazione neurofisiologica.* Inizia con la nascita e termina verso il terzo mese. La capacità di autoregolarsi in questa fase può essere osservata nel modo con cui il bambino adotta delle strategie per autoconsolarsi a fronte di stimolazioni eccessive. Tra i meccanismi di modulazione neurofisiologica troviamo i riflessi tipici del neonato (come il pianto o la suzione), volti a diminuire i livelli di attivazione del sistema nervoso simpatico e i movimenti corporei da un lato, e allontanarsi dalla fonte che è all'origine del disagio dall'altro. C'è una grande variabilità nei meccanismi innati di modulazione neurofisiologica, in quanto ci sono bambini che recuperano facilmente un livello di attivazione regolare e bambini che si calmano con difficoltà: queste differenze interindividuali dipendono in parte da fattori biologici innati. Comunque, nei primi mesi di vita si parla sempre di «eteroregolazione» da parte dell'adulto (Tronick et al., 1978).
- *Fase 2: modulazione senso-motoria.* Inizia intorno ai tre mesi e prosegue fino a 1 anno di vita. Il termine «senso-motorio» sottolinea le capacità sensoriali e motorie tipiche del bambino a questa età, che consentono di rispondere in maniera adattiva alle richieste ambientali. Il termine «modulazione» indica che c'è assenza di consapevolezza sul significato della situazione. In questo periodo le capacità attentive del bambino si sviluppano velocemente: un bambino al di sotto dei 3 mesi viene calmato attraverso l'intervento contenitivo dei genitori, mentre con un bambino di circa 4 mesi il genitore interviene distraendolo, ovvero facendogli notare uno stimolo nuovo nell'ambiente. Il ri-orientamento attentivo nasce in questo periodo evolutivo, ma rimarrà sempre una buona strategia di regolazione delle emozioni per l'individuo.
- *Fase 3: controllo.* Va dai 12 ai 18 mesi. Il controllo richiede intenzione, capacità di discriminare ciò che è proibito da ciò che invece è accettato dall'ambiente. Esso è caratterizzato dalla *compliance* all'autorità e dalla capacità di inibire il proprio comportamento prima della messa in atto dello stesso. In questo periodo, i bambini capiscono pian piano che il sé è diverso dall'altro e dagli oggetti. Finché il bambino non sviluppa il pensiero rappresentativo, il concetto di sé come agente di controllo del proprio comportamento e come essere che esiste nel tempo non è presente. È necessario infatti che il bambino internalizzi le ingiunzioni e i permessi dei genitori, prima di

- capire che è lui a controllare se stesso, acquisizione che avviene intorno ai 2 anni e consente il passaggio all'autocontrollo.
- *Fase 4: autocontrollo.* Inizia dai 24 mesi. L'autocontrollo comprende la *compliance* di fronte alle richieste, la capacità di ritardare un'attività su richiesta esterna o propria e di comportarsi in accordo alle aspettative ambientali anche in assenza dei caregiver. La capacità di autocontrollarsi non richiede soltanto consapevolezza, ma anche la capacità di modificare il proprio comportamento a seguito del richiamo esterno; essa dipende in parte dallo sviluppo dell'inibizione e in parte dall'aver internalizzato i divieti genitoriali. L'autocontrollo ha comunque dei limiti. In primo luogo, il bambino non riesce a modulare il proprio comportamento in maniera flessibile alle nuove situazioni, perché l'autocontrollo è ancora legato alla possibilità reale e immediata di incorrere in conseguenze negative.
 - *Fase 5: autoregolazione.* Tipica del bambino con età superiore ai 3 anni. L'autoregolazione è caratterizzata dall'uso di strategie che coinvolgono introspezione e consapevolezza. L'autoregolazione coinvolge abilità come utilizzare delle regole per guidare il comportamento, mantenere un monitoraggio appropriato del comportamento e immaginare cosa il contesto possa aspettarsi. Il linguaggio è fondamentale per raggiungere un pieno sviluppo delle capacità autoregolatorie; a 3-4 anni il bambino utilizza il linguaggio come una modalità per organizzare i propri contenuti emotivi, per iniziare a parlare delle emozioni e per autoregolarsi. Le competenze linguistiche si manifestano come un linguaggio interno che monitora il comportamento. L'uso del linguaggio interno rimarrà una strategia di regolazione delle emozioni e di ragionamento lungo tutto l'arco della vita. Con la crescita, il linguaggio sarà poi la base con cui il bambino costruirà le proprie visioni di sé che a loro volta diventeranno delle narrative, delle credenze che serviranno per regolare il proprio comportamento. «Mi dico/mi dicono che sono un bambino bravo»: quest'idea di me mi aiuta a rimanere ancorato alle regole per mantenere questa visione di me stesso. In quest'ottica rimarcare costantemente i «buoni» comportamenti del bambino favorisce l'emergere di buone visioni di se stesso e così facilita l'ancoraggio alla regolazione del comportamento da parte del bambino. Alla fine dell'età prescolare, i bambini sviluppano una piena capacità attentiva, acquisizione fondamentale per raggiungere un'effettiva autoregolazione che, così,

Quale legame
tra autoregolazione
e memoria?

può essere utilizzata in qualsiasi situazione nuova nonché in situazioni routinarie.

Lo sviluppo di queste abilità rende il bambino capace di tollerare livelli crescenti di attivazione emotiva, riuscendo a regolarsi e mantenendo quindi gli ormoni dello stress a un livello adeguato. Ripetute esperienze di passaggio dalla regolazione alla disregolazione sono immagazzinate nelle reti di memoria sensoriale, motoria ed emozionale del bambino che in questo modo va a tarare lentamente i propri meccanismi impliciti di regolazione delle emozioni. Il ruolo del caregiver in questo processo consiste nel prestare aiuto al bambino (solo) nel momento in cui si noti che il piccolo sta per essere sopraffatto dall'attivazione emotiva.

I percorsi di sviluppo che abbiamo fino ad ora descritto scorrono fluidi per la maggior parte dei bambini che crescono nel nostro contesto culturale. D'altra parte vi sono determinate caratteristiche biologicamente determinate che possono rendere più difficile al bambino raggiungere pienamente una buona capacità di autoregolare le proprie emozioni e indirizzare queste ultime al fine di raggiungere piccole mete giornaliere. Senza voler qua intraprendere trattazioni di neurobiologia dello sviluppo, parliamo di tratti temperamentali. Il temperamento rappresenta una serie di aspetti congeniti non mediati dalla cultura. Lingiardi ha definito il temperamento come «un insieme di disposizioni comportamentali presenti sin dalla nascita le cui caratteristiche definiscono le differenze individuali nella risposta all'ambiente. Il temperamento riflette dunque una variabilità biologica» (Lingiardi, 1996).

Empatia e comportamento prosociale

Adam Smith (1995) ha descritto l'empatia come «l'abilità di capire la prospettiva di un altro e di avere una reazione emozionale o viscerale». Altri autori hanno definito l'empatia come «una risposta affettiva che origina dall'apprensione o comprensione dello stato emozionale o condizione di un altro, e che è simile a ciò che l'altro sta provando o si pensa che stia provando» (Eisenberg, Fabes e Spinrad, 2006). In altre parole, l'empatia riflette il «sentire come l'altro sente».

Per secoli, vi è stata una credenza da parte di genitori, insegnanti e professionisti che vedeva i bambini come egoisti ed egocentrici e caratterizzati da una mancanza di cura per i bisogni dell'altro. Le ultime decadi di ricerca hanno ribaltato questa prospettiva, e ora

Spazio all'approfondimento... LA REBT

Mario Di Pietro

La teoria psicologica che ha dato maggior impulso allo studio dei meccanismi mentali che stanno alla base delle nostre reazioni emotive è la terapia razionale emotiva comportamentale (REBT; *Rational-emotive behavior therapy*). Si tratta di una teoria e di una prassi psicoterapeutica ideata dallo psicologo statunitense Albert Ellis, il quale, oltre a basarsi su accurati studi clinici, ha messo a punto il suo sistema di psicoterapia attingendo in parte ad antiche scuole di pensiero occidentali e orientali quali lo stoicismo, il buddismo, il laicismo.

L'accostamento dei termini «razionale» ed «emotiva» sta a indicare la possibilità di raggiungere un certo benessere emotivo utilizzando la propria capacità di pensare in modo razionale e costruttivo. Secondo la REBT, le reazioni emotive ai diversi eventi sono influenzate dal modo in cui l'individuo rappresenta nella propria mente tali eventi, cioè dal modo in cui pensa ad essi. Supponiamo che mentre siete a casa vostra sentiate all'improvviso un gran fracasso provenire dalla cucina, vi precipitate per vedere cosa sia successo e scopriate che vostro figlio di 5 anni, nel tentativo di mangiare un po' di budino al cioccolato, ha fatto cadere il recipiente sul pavimento mandandolo in frantumi e spargendone il contenuto per tutta la stanza, sporcando anche le pareti. Come vi sentireste? È probabile che molti risponderanno «furioso», altri diranno «un po' arrabbiato» e altri ancora potranno sentirsi solo un po' «infastiditi». La differenza sta proprio nei diversi contenuti del dialogo interiore di ogni genitore. Sono per l'appunto tali contenuti mentali razionali o irrazionali che ci portano ad avere un'esplosione di collera furibonda o a controllarci.

La REBT spiega il meccanismo che sta alla base delle reazioni emotive attraverso il *modello ABC dell'emozione*:

- il punto A indica un qualsiasi evento o situazione;
- il punto B comprende i pensieri valutativi riguardanti ciò che accade al punto A;
- il punto C è la reazione emotiva e il comportamento che ne deriva.

Secondo questo modello non è A (l'evento) a causare direttamente C (l'emozione), ma piuttosto è l'elemento B (i pensieri) che determina il tipo di reazione emotiva e comportamentale. Riprendendo l'episodio del budino sopra descritto, possiamo utilizzare il modello ABC per capire meglio la dinamica delle emozioni ad esso collegate.

- A = Constatate che vostro figlio ha rovesciato sul pavimento il recipiente con il budino.
- B = Pensieri sull'accaduto: «Non doveva farmi anche questo», «Ha combinato un disastro, non sopporto di dover pulire tutto quanto», «Non fa che combinare guai, non ne posso più», «Adesso lo sculaccio, così imparerà a stare più attento».
- C = Vi sentite furibondi e sculacciate vostro figlio.

Malgrado questa sia una reazione umanamente comprensibile dal punto di vista di un genitore, non è la più costruttiva. Sarebbe stato possibile reagire altrimenti, ricorrendo a un diverso modo di considerare la situazione. Ad esempio:

«Ha combinato un bel guaio, la cosa mi dà molto fastidio, ma è un bambino ed è normale che ogni tanto combini guai. Arrabbiarmi non mi aiuterà a cambiare le cose. Tutto sommato vuol dire che apprezza il mio budino».

Siamo d'accordo che non è per niente facile mantenersi razionali in certe circostanze, ma con un allenamento regolare e una pratica costante si può imparare ad essere meno in balia delle proprie emozioni. Questo non significa diventare freddi e distaccati, ma piuttosto vivere in modo intenso le proprie esperienze apprezzando gli stati d'animo piacevoli quali gioia, amore, affetto, e riducendo l'intensità e la durata di emozioni spiacevoli quali collera, depressione, ansia.

Vediamo adesso quali sono i contenuti del dialogo interiore che procurano a noi stessi o agli altri inutile sofferenza e disagio. La REBT definisce «irrazionali» i pensieri che ci portano ad avere reazioni emotive esageratamente negative in rapporto a una data situazione.

Le caratteristiche dei pensieri irrazionali sono essenzialmente le seguenti:

- descrivono in modo non realistico gli eventi distorcendoli
- sono pensieri esagerati, assolutistici
- non aiutano a raggiungere i propri scopi
- portano a reazioni emotive eccessivamente intense e prolungate.

I pensieri razionali comportano invece una visione più realistica e spesso positiva della realtà, che ridimensiona l'impatto emotivo di certi eventi e facilita il conseguimento dei propri scopi. I principali contenuti irrazionali collegati a reazioni emotive eccessive e dannose sono: pensiero assolutistico, pensiero catastrofico, intolleranza/insopportabilità, svalutazione globale di sé o degli altri, generalizzare.

CAPITOLO 15

DOCUMENTARE PERCORSI E BUONE PRASSI

Paragrafi

Tracce di memoria al nido: tratto e adattato da B.Q. Borghi, *Nido d'infanzia*, 2016, pp. 112-118.

Documentare nella scuola dell'infanzia: tratto e adattato da D. Rossi in D. lanes et al. (a cura di), *Insegnare domani nella scuola dell'infanzia*, 2020, pp. 430-432.

Box

Spazio all'approfondimento... Le buone prassi: costruire insieme e documentare la qualità: tratto e adattato da A. Canevaro e D. lanes in D. lanes et al. (a cura di), *Insegnare domani nella scuola dell'infanzia*, 2013, pp. 433.

LINEA TEMPORALE SEQUENZIALE

In quale fase temporale si collocano le indicazioni di lavoro che troveremo in questo capitolo?

Quadro conoscitivo dello sviluppo e dei bisogni educativi speciali	Osservazione e strumenti di rilevazione dei Bisogni educativi speciali	Risorse per l'inclusione	Programmazione e intervento	Verificare e documentare	Costruzione di alleanze e continuità educativo-didattica
--	--	--------------------------	-----------------------------	---------------------------------	--

CAPITOLO 15

DOCUMENTARE PERCORSI
E BUONE PRASSI**Tracce di memoria al nido***Battista Quinto Borghi*

Lo scopo della
documentazione

Viviamo in un'epoca quanto mai ricca di suoni, parole e immagini che si confondono e si perdono, incessantemente sommersi da altri suoni, parole e immagini. Schiacciati nel qui e ora, possiamo perdere il senso del passato e la dimensione del futuro per vivere (o avere l'illusione di vivere) in un perenne presente. Lo stato pandemico degli ultimi due anni ha frammentato le esperienze di apprendimento vissute all'interno dei contesti educativi/didattici oltre a sfilacciare le relazioni umane e di socialità che per i bambini, anche quelli della prima e seconda infanzia, costituiscono il «nutrimento» e l'essenza della crescita. La documentazione, nei suoi molteplici formati, risulta, ora come non mai, un atto educativo di grande rilevanza che ha il compito di connettere e collegare ciò che per diverse cause risulta frammentato e che restituisce il senso unitario delle esperienze condotte nei nidi e nelle scuole dell'infanzia con un occhio di riguardo a mantenere costante i «ponti di collegamento» con ciò che avviene nel contesto extrascolastico. La documentazione — nelle sue molteplici forme di scrittura, di immagini, di suoni, di pagine virtuali — ha lo scopo di aiutare a non perdere la memoria, a ricordare a distanza, a riconoscere il divenire del tempo, a individuare, nelle tracce del passato, le linee per il futuro. Anche in campo educativo

la documentazione costituisce una memoria: la testimonianza di come si era, di ciò che è accaduto, di ciò che è stato fatto e, molte volte, delle ragioni — non sempre evidenti — che hanno portato alla determinazione di certi eventi o situazioni. A volte è possibile cogliere significati e ragioni solamente se si riesce a prendere una distanza (temporale) dagli avvenimenti vicini nei quali, nell'immediato, siamo troppo immersi per poterli guardare con il necessario distacco. La documentazione rappresenta una traccia, una memoria di eventi considerati significativi, di situazioni, di stili educativi, di scelte effettuate ad hoc che si intende controllare.

La documentazione dei percorsi e delle esperienze può rivelarsi un utile strumento per un sereno passaggio tra ambienti educativi diversi, sia nel caso del passaggio dal nido alla scuola dell'infanzia, che come lavoro di continuità tra infanzia e scuola primaria, un passaggio che avviene così con meno timori e ansie o bruschi cambi di direzione da un'istituzione all'altra.

A volte può accadere di percepire la vita del nido d'infanzia come appiattita, schiacciata dalle routine. Le cose (le novità, gli eventi, i piccoli cambiamenti) si perdono nella nebbia della quotidianità che, con il passare del tempo, appare sempre uguale a se stessa. Altre volte, le esperienze effettuate con i bambini possono risultare talmente dense e forti da essere presto dimenticate e perdute se non vengono fissate. In altri casi, si può avere la sensazione, al termine dell'anno, di non avere ben chiaro ciò che si è fatto e i passi che sono stati effettuati. Può accadere di sopravvalutare la propria azione educativa; altre volte si può correre il rischio di sottovalutarla.

Quali sono gli obiettivi della documentazione?

La documentazione costituisce uno strumento utile per conservare la memoria e ripercorrere le tracce di ciò che si è fatto.

La documentazione ha lo scopo di:

- aiutare bambini e bambine a sentirsi autori e autrici dei propri percorsi, consente loro di ripercorrere criticamente le piste del loro apprendimento e di costruire memoria;
- effettuare un rendiconto pubblico, cioè fornire un'informazione chiara e trasparente delle proprie idee e del proprio progetto educativo;
- preparare le premesse per un rapporto costruttivo e proficuo con i genitori: il bambino durante la giornata non ha solo mangiato o dormito (queste sembrano essere le notizie principali che molte madri o padri più o meno frequentemente chiedono), per cui partire dal bambino e dalle cose che ha fatto è un modo per parlare insieme del suo sviluppo;

- creare le premesse per un lavoro autenticamente collegiale: è necessario un progetto educativo condiviso, autenticamente partecipato, di plesso e non chiuso solamente all'interno della propria sezione.

Le ragioni della documentazione sembrano trovare le proprie radici più profonde nel ripensamento e nella riflessione. L'elenco dei verbi che normalmente si utilizza è rivelatore: la documentazione assume pieno significato quando serve a rievocare, riesaminare, analizzare, ricostruire e socializzare. Come dire: la documentazione serve soprattutto *a se stessi* per ripensare, *a posteriori*, ciò che è stato fatto (in questo senso si propone come strumento di autochiarificazione), ma serve anche *agli altri*, attraverso opportune ricostruzioni, per socializzare le esperienze (in questo caso si propone come strumento di confronto e di etero-chiarificazione). In questo senso, viene anche richiamata direttamente in campo la progettazione educativa. Tale richiamo ha una doppia valenza. Da un lato, deve essere comunicabile, deve cioè informare in anticipo e in modo adeguato relativamente alle intenzioni educative e formative del team degli educatori. Dall'altro, deve rimanere una traccia di ciò che è stato fatto, deve cioè essere possibile effettuare un confronto fra le intenzioni e le prassi educative, fra ciò che si pensava di fare e ciò che è stato fatto, fra le proposte rivolte ai bambini e le loro risposte. Quando l'educatore si trova nella necessità di illustrare la propria azione educativa a qualcuno (ad esempio in occasione di un incontro fra educatori per il confronto e lo scambio di esperienze), oppure quando deve mettere per iscritto la propria esperienza didattica (o anche documentarla attraverso la raccolta di immagini, con l'utilizzo del videoregistratore, ecc.) si mette in gioco, si espone agli altri. Si trova costretto a riflettere sulla propria azione per individuare elementi di coerenza e di contraddizione della propria azione educativa. Documentare significa, da questo punto di vista, esporre, presentando con chiarezza metodologica e di contenuto, l'azione che è stata svolta. L'opportunità di presentare a qualcun altro la propria intenzionalità o le proprie pratiche educative comporta la necessità di chiarire i propri scopi più profondi, così come i percorsi che si intendono attivare. Allo stesso modo, la verbalizzazione attraverso la scrittura del proprio lavoro didattico (come è ad esempio la redazione di un diario della sezione) rappresenta un'occasione preziosa per autochiarificare i processi messi in atto nel proprio lavoro formativo.

Può facilmente accadere che, consapevolmente o inconsapevolmente, il focus della scrittura personale (ad esempio nel caso del diario) possa incentrarsi soprattutto sui problemi e sulle difficoltà.

Il legame tra documentazione e progettazione

Quali problematiche possono inserirsi nella documentazione?

Spazio all'approfondimento... **LE BUONE PRASSI: COSTRUIRE INSIEME E DOCUMENTARE LA QUALITÀ**

Andrea Canevaro e Dario Ianes

Nelle scuole italiane si è sperimentato, negli anni, un gran numero di esperienze positive, progetti che hanno funzionato, modalità di lavoro concreto che hanno permesso tanti passi in avanti. Ma queste conoscenze e queste modalità spesso non si sono solidificate, non sono state documentate in modo replicabile e sopravvivono nella memoria dei protagonisti, i quali spesso si disperdono migrando da una scuola all'altra. Queste memorie fanno fatica a diventare un corpus sedimentato e consultabile di esperienze consolidate di «prassi» che hanno più o meno funzionato. Spesso si deve ricominciare tutto da capo, ignorando magari che a pochi chilometri di distanza da noi altri colleghi si sono confrontati con difficoltà simili alle nostre. Si usa poco l'intelligenza collettiva e reticolare, che si compone delle esperienze e degli scambi orizzontali con altri nella nostra situazione. Piuttosto si chiede l'illuminazione da parte di un'«intelligenza superiore», l'esperto che dovrebbe saperne di più. Le istituzioni scolastiche fanno troppo poco per favorire la documentazione e spesso gli insegnanti la vedono come un inutile adempimento burocratico che va a finire in qualche cassetto senza alcuna utilità. Ma cosa significa «buona prassi»? Non certo modello ideale, perfetto, assolutamente corretto e da applicare direttamente nel proprio contesto. Ovviamente questo non è possibile e cercare di farlo sarebbe controproducente. Una buona prassi è qualcosa che altri hanno fatto e che — nel loro contesto — ha funzionato, probabilmente perché aveva delle buone caratteristiche. Ed è su queste caratteristiche che l'insegnante è chiamato a curiosare, indagare e criticare, mettendole in relazione alla propria situazione e al proprio contesto. Leggere le buone prassi è come curiosare nelle case dei propri amici quando si progetta di ristrutturare la propria: si rubacchia un'idea qui, una là; alcune cose ci sorprendono positivamente, altre le rifiutiamo; qualche volta ci si sente più «a casa», perché quell'atmosfera, quel clima, è più vicino alla nostra identità, altre volte non succede, e così via. Quando poi faremo il «nostro» progetto, che sarà diverso, saremo grati a questi nostri amici che ci hanno fatto visitare le loro case. Una buona prassi non è una ricerca scientifica nel senso metodologico corrente: è senz'altro più vicina alla «ricerca-azione», ma spesso non ha le caratteristiche di precisione e oggettiva misurazione delle variabili in gioco che qualifica la ricerca scientifica. Ma è una forte base operativa su cui maturare la necessità di valutare più a fondo l'incidenza di alcune componenti della prassi attraverso specifici disegni sperimentali. A quel punto non è più soltanto buona prassi: è anche buona ricerca, ricerca di una validazione più fondata e generalizzabile di alcuni aspetti vissuti operativamente come importanti.

CURATORI E AUTORI

IACOPO BERTACCHI

Psicologo, psicoterapeuta, mediatore familiare e formatore presso il Centro Studi Erickson. Ha ideato ed elaborato il programma «Coping Power Scuola» con il prof. J. Lochman, Università dell'Alabama (USA). Docente in master universitari e scuole di psicoterapia.

BATTISTA QUINTO BORGHI

Presidente della Fondazione Montessori Italia. Condivide con Paola Molina la direzione della collana «Il nido d'infanzia» delle Edizioni Erickson. È docente presso la Libera Università di Bolzano.

MARINA BRIGNOLA

Psicologa, opera come libera professionista presso il Centro Leonardo – Psicologia dell'età evolutiva di Genova, Collabora a programmi di formazione e consulenza per scuole dell'infanzia e primarie.

DANIELA BULGARELLI

Ricercatrice TD-B in Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione presso l'Università di Torino. Esperta di competenze socio-cognitive e gioco nei bambini a sviluppo tipico e atipico, formatrice a educatori di nido e insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria.

ANDREA CANEVARO

Professore emerito dell'Università di Bologna e studioso di prestigio internazionale, fin dagli anni Settanta del Ventesimo secolo è impegnato sul fronte dell'inclusione sociale, in particolare nell'ambito della disabilità. È ritenuto il padre della Pedagogia speciale in Italia.

NUNZIANTE CAPALDO

Già Dirigente scolastico, è autore di vari volumi sul sistema scolastico italiano e sulla formazione in generale.

LUCIA CARPI

Specialista in Pratica Psicomotoria Aucouturier con abilitazione all'intervento educativo-preventivo di gruppo e all'aiuto psicomotorio individuale. Lavora in psicomotricità con bambini in situazione di benessere e di difficoltà.

FILIPPO CARTACCI

Psicomotricista, Psicoterapeuta della Gestalt, formatore in contesti educativi e sanitari, docente presso i master in Psicomotricità educativa e preventiva delle Università di Bologna e Bergamo.

FABIO CELI

Psicologo psicoterapeuta, specialista in Psicoterapia cognitivo-comportamentale, docente di Psicologia clinica presso l'Università di Pisa. Già primario psicologo dell'ASL di Massa e Carrara.

ANNA MARIA CHILOSI

Neuropsichiatra infantile, dottore di ricerca, professore a contratto presso l'Università di Pisa, ha lunga e approfondita esperienza nel campo dei disordini del linguaggio e dell'apprendimento dell'età evolutiva in diverse condizioni patologiche.

LERIDA CISOTTO

Professoressa di Didattica della Lingua Italiana presso la Facoltà di Scienze della formazione dell'Università degli Studi di Padova. Svolge da molti anni attività di ricerca sull'apprendimento delle competenze linguistiche.

CRISTINA COGGI

Professore ordinario di Pedagogia sperimentale e docente di Docimologia presso l'Università di Torino, ha realizzato personalmente sperimentazioni per lo sviluppo cognitivo di bambini in difficoltà e ragazzi di strada in diversi Paesi.

ROSALBA CORALLO

Pedagogista, insegnante e relatore nell'ambito di corsi e convegni. Affianca alle altre, l'attività di scrittrice di testi didattico-narrativi per l'infanzia.

PALMA ROBERTA CORCELLA

Psicologa perfezionata in psicopatologia dell'apprendimento presso la Facoltà di Psicologia dell'Università degli Studi di Padova. Svolge attività professionale presso il Centro COSPES di Novara.

CESARE CORNOLDI

Professore emerito dell'Università degli Studi di Padova, si occupa da anni dello studio sperimentale dei processi mnestici e delle componenti cognitive, metacognitive e strategiche delle difficoltà di apprendimento.

MARIA ANTONELLA COSTANTINO

Neuropsichiatra dell'Infanzia e dell'Adolescenza. Direttore dell'Unità Operativa di Neuropsichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza (UONPIA) della Fondazione IRCCS «Ca' Granda» Ospedale Maggiore Policlinico di Milano.

FLORIANA COSTANZO

Psicologa, IRCCS Ospedale Pediatrico Bambino Gesù, Roma.

SOFIA CRAMEROTTI

Psicologa dell'educazione, perfezionata in «Comunicazione multimediale e didattica». Si occupa di programmazione educativa individualizzata e di adattamento e semplificazione di materiali didattici.

FRANCA DA RE

Dirigente tecnico MIUR presso l'USR per il Veneto. Psicologa del lavoro, organizza seminari di formazione per docenti e dirigenti su tematiche inerenti alle metodologie didattiche, alla psicopedagogia, all'organizzazione scolastica.

GIANLUCA DAFFI

Docente universitario, insegna presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano e Brescia e già presso la Libera Università di Bolzano, è collaboratore del servizio di neuropsichiatria infantile degli Spedali Civili di Brescia.

MARIO DI PIETRO

Psicologo e psicoterapeuta, si occupa di problematiche emotive e comportamentali dell'età evolutiva e di formazione in ambito clinico e educativo. Si è specializzato presso l'Institute for Rational-Emotive Therapy di New York.

SILVIA DRUSI

Psicologa clinica, con Master di II livello in Psicopatologia dell'apprendimento. Libera professionista, collabora con l'Università degli studi di Padova, Facoltà di Psicologia.

PATRIZIA FANTUZZI

Direttore Generale della «Cooperativa L'Arcobaleno Servizi» di Reggio Emilia, nella quale ha sviluppato molteplici progetti di intervento nei contesti classe problematici e di formazione per docenti sui temi dell'apprendimento.

AUGUSTA FONI

Laureata in Filosofia all'Università degli Studi di Milano con una tesi in Pedagogia. È stata docente in seminari per la laurea triennale presso la Facoltà di Psicologia dell'Università di Torino. Ha trattato i temi dei servizi educativi per la prima infanzia in convegni e varie pubblicazioni.

ANNE-MARIE FONTAINE

Psicologa, specializzata nella formazione agli educatori e operatori della prima infanzia. Ricercatrice presso il CNR, ha insegnato Psicologia infantile all'Università Paris X.

STEFANO FRANCESCHI

Psicologo Clinico dell'Età Evolutiva, specializzato in Diagnosi e Trattamento delle disabilità di apprendimento in età evolutiva, svolge attività clinica e riabilitativa presso CentralMente, Centro di Neuropsicologia Clinica dello Sviluppo (Ascoli Piceno).

GIANNA FRISO

Psicologa, perfezionata in psicopatologia dell'apprendimento. Fa parte del Gruppo MT ed è autrice di materiali e contributi di ricerca in campo educativo.

CONSUELO GIULI

Psicologa, psicoterapeuta, psicomotricista, insegnante di scuola primaria e formatrice presso il Centro Studi Erickson. Ha ideato ed elaborato il programma «Coping Power Scuola» in collaborazione con il prof. J. Lochman, Università dell'Alabama (USA).

DARIO IANES

Docente ordinario di Pedagogia e didattica speciale all'Università di Bolzano, Corso di Laurea in Scienze della formazione primaria. È co-fondatore del Centro Studi Erickson di Trento.

MARINA IELMINI

Autrice, compositrice. Laureata in clarinetto, clarinetto basso e scienze pedagogiche, da anni lavora in nidi e scuole dell'infanzia come musicista esperta in «magie con i suoni».

MARTINA LATTARULO

Insegnante di scuola primaria, laureata in Scienze della formazione primaria presso l'Università degli Studi di Milano Bicocca.

CLAUDIO LONGOBARDI

Insegna Psicologia dello sviluppo e dell'educazione e Tecniche di osservazione del comportamento infantile all'Università di Torino e Psicologia culturale all'Università Federale do Espirito Santo, Brasile.

GIANLUCA LOPRESTI

Psicologo professionista, si occupa di Psicopatologia dell'Apprendimento. Autore di più testi per Dislessia e DSA. Svolge attività clinico-diagnostica-intervento gestendo una rete di servizi territoriali per l'aiuto nei disturbi di apprendimento (Dislessia e DSA).

FRANCO LORENZONI

Insegnante di scuola primaria per quarant'anni, nel 1980 ha fondato la Casa-laboratorio di Cenci ad Amelia, in Umbria: luogo di sperimentazione, formazione e ricerca educativa e artistica che si occupa di tematiche ecologiche, scientifiche, interculturali e di inclusione.

DANIELA LUCANGELI

Professoressa di Psicologia dello sviluppo presso l'Università degli Studi di Padova, è esperta di psicologia dell'apprendimento. È autrice di numerosi contributi di ricerca e di intervento nell'ambito dell'apprendimento matematico.

ILARIA LUPO

Psicologa dello Sviluppo e dell'Educazione, si è specializzata presso l'Università degli Studi di Padova con un Master di II livello in Psicopatologia dell'Apprendimento. Collabora con diversi istituti scolastici per la promozione del benessere socio-affettivo in classe.

VANESSA MACCHIA

Docente di Pedagogia e didattica dell'inclusione per l'infanzia all'Università di Bolzano, Corso di Laurea in Scienze della formazione primaria.

ENRICA MARIANI

Logopedista e pedagoga, lavora presso la ASL Roma 2. All'attività clinica affianca quella di formazione e ricerca. È docente presso il corso di laurea in Logopedia delle Università di Roma «La Sapienza» e «Tor Vergata».

ANNA MARINELLI

Laureata in Scienze della Formazione primaria con specializzazione per il sostegno, è abilitata all'insegnamento del tedesco. Insegna nelle scuole primarie della provincia di Trento.

LUIGI MAROTTA

Logopedista e formatore presso l'IRCSS Ospedale Pediatrico Bambino Gesù di Santa Marinella. Vicepresidente dell'Associazione Scientifica Logopedisti Italiani. Direttore del Master di Logopedia Clinica Pediatrica dell'Università LUMSA di Roma.

ELISABETTA MAÜTI

Laureata in Lingue e letterature straniere moderne e in psicologia, con specializzazione nelle tematiche della comunicazione. È autrice di fiabe e filastrocche. Ha fondato *Dilloconfiaba*, associazione che propone laboratori sulla fiaba per bambini e adulti.

DENY MENGHINI

Psicologa, IRCCS Ospedale Pediatrico Bambino Gesù, Roma.

DAVID MITCHELL

Professore associato al College of Education, Università di Canterbury, Christchurch, Nuova Zelanda, e consulente per l'educazione inclusiva.

ADRIANA MOLIN

Psicologa, perfezionata in Psicopatologia dell'apprendimento, docente della Scuola di specializzazione del Ciclo di Vita presso l'Università degli Studi di Padova.

PIETRO MURATORI

Psicologo Dirigente e Ricercatore presso IRCCS Fondazione Stella Maris. È formatore Italiano ufficiale per il metodo Coping Power. Ha ricevuto questo titolo dal Prof. John Lochman (University of Alabama).

GIUSEPPE NICOLODI

Psicologo, psicomotricista, terapeuta della neuro-psicomotricità dell'età evolutiva. È autore di diversi libri.

ROBERTA PASSONI

Insegnante di scuola primaria, ha promosso progetti di educazione alla lettura e guida stage di formazione sulla narrazione orale e l'integrazione di ragazzi e adulti con disabilità.

EMMA PERROTTA

Laureata in Logopedia. Si occupa di prevenzione, abilitazione e riabilitazione del linguaggio in età evolutiva e di prevenzione e recupero dei disturbi specifici di apprendimento della lettura e della scrittura.

VITO PIAZZA

Già Dirigente superiore del MIUR, è stato insegnante nella scuola primaria, svolge attività di formatore.

MANUELA PIERETTI

Logopedista e pedagoga, lavora presso la ASL Roma 2. È docente presso il corso di laurea in Logopedia delle Università di Roma «La Sapienza» e «Tor Vergata» e presso il Master di Specializzazione sui disturbi dello sviluppo.

ALESSANDRO PIVETTI

Compositore. Da piccolo sognava di fare il pianista classico, da adolescente è entrato in una band rock: al suo esame di diploma di pianoforte ha suonato Beethoven come Mick Jagger. Ora è un arrangiatore orchestrale.

SILVANA POLI

Psicologa, esperta nei problemi dell'apprendimento, docente della Scuola di Specializzazione del Ciclo di Vita, Università di Padova. Fa parte del gruppo MT e i suoi ambiti di ricerca sono principalmente le difficoltà di apprendimento e i disturbi specifici.

ROCCO QUAGLIA

È professore associato, insegna Psicologia dell'età evolutiva e Psicologia dinamica presso la Facoltà di Scienze della formazione dell'Università di Torino.

ANTONELLA REFFIEUNA

Ex dirigente scolastico ed ex docente a contratto presso la Facoltà di Psicologia dell'Università di Torino. Esperta di processi di apprendimento, di sviluppo professionale e della relazione tra cervello e istruzione.

LUCIANO RONDANINI

Dirigente tecnico del MIUR già in servizio presso la Direzione Regionale dell'Emilia-Romagna, è autore di numerosi volumi sul sistema scolastico italiano

PAOLA RICCHIARDI

Docente di Metodi della ricerca empirica nell'educazione infantile all'Università di Torino, ha condotto numerose ricerche sul gioco e l'apprendimento nell'infanzia e ha pubblicato sul tema numerosi volumi e saggi.

DESIRÉE ROSSI

Laureata in Scienze dell'educazione e in Psicologia clinica, è insegnante di scuola dell'infanzia e primaria della Provincia di Trento.

CAROLINE SMITH

Psicologa esperta di autismo e disabilità. Dopo essere stata insegnante per oltre quindici anni, si occupa di bambini e adolescenti con disturbi dello spettro dell'autismo.

SIMONA TAGLIAZUCCHI

Laureata in Scienze Motorie, è membro dell'équipe diagnostico-riabilitativa, in qualità di Responsabile della riabilitazione, della «Cooperativa L'Arcobaleno Servizi» di Reggio Emilia.

ALESSANDRA TERRENI

Psicologa, Psicoterapeuta (specializzata presso la Scuola di Psicoterapia Cognitiva della S.I.T.C.C. di Torino), perfezionata in psicopatologia dell'apprendimento all'Università degli Studi di Padova.

MARIA LUCINA TRETTI

Psicologa clinica esperta in prevenzione, diagnosi e trattamento dei disturbi dell'apprendimento e altri cognitivi: in questo ambito svolge attività clinica presso il proprio studio professionale «Studio di psicologia dell'Apprendimento» di Padova.

DANIELA VANDELLI

Insegnante di scuola dell'infanzia, nel 2003 si è laureata in Scienze della formazione primaria presso l'Università degli Studi di Milano Bicocca.

CLAUDIO VIO

Psicologo-psicoterapeuta, neuropsicologo clinico, dirigente di I livello presso l'Unità Operativa Complessa di Neuropsichiatria Infantile di San Donà di Piave (VE).

BEATE WEYLAND

Professore associato in Didattica generale, conduce ricerche sul rapporto tra pedagogia e architettura e design e sui temi dell'innovazione della didattica in ambito scolastico.